

Rafaela Alexandra de Almeida Teixeira

2º Ciclo de Estudos em Sociologia

**Educação Especial num espaço escolar**

2012

Orientador: Professora Doutora Dulce Maria da Graça Magalhães

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:



### **NOTA PRÉVIA:**

A presente dissertação foi escrita segundo o acordo ortográfico.

Todas as citações estão transcritas conforme o original. Por conseguinte, em função do ano de edição da fonte, serão ou não abrangidas pelo acordo ortográfico.



## **Resumo**

O campo da educação especial é demasiado complexo e extenso para ser elaborado de uma forma simples e clara. Por isso, só através de uma investigação pessoal e vasta é possível alcançar-se uma percepção aprofundada do problema. Neste sentido, esta dissertação procura compreender de que forma é encarada a educação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de uma escola da Região Norte. Os professores e auxiliares de educação especial e, ainda, a família (pais) das crianças com NEE, para além dos alunos portadores de deficiência, foram a população-alvo envolvida para o desenvolvimento deste estudo. Relativamente à recolha de informação e tratamento de dados, optou-se pela metodologia qualitativa, tendo sido seleccionadas, como principal instrumento, as entrevistas (semiestruturadas), complementadas pela observação directa e pela análise de documentos.

Em traços gerais, os resultados conseguidos nesta pesquisa indicam que a escola tem como principal fundamento a inclusão e a igualdade de aprendizagem por parte dos alunos, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Toda a equipa proporciona a estes alunos um rentável progresso das capacidades de cada um e, acima de tudo, resulta numa intervenção educativa especializada, bem como meios e cuidados peculiares, pois a educação especial trata-se de um problema de igualdade e não de privilégio. Todas as crianças, de uma maneira ou de outra, são especiais, tanto no seu desenvolvimento como nos cuidados e necessidades educativas que lhes são inerentes.

Logo, a educação é um direito de todos.

**Palavras-chave:** educação especial, sistema escolar, (des)igualdade, inclusão, apreciação profissional e familiar, desenvolvimento intelectual

## Summary

Special education is too extensive and complex to work out in a simple and clear way. So, only through a personal and wide research is possible to reach a thoroughly understanding of this problem. Therefore, this essay is about all the work with students with special needs (SNS) from a School in the North. The teachers and special education assistants as well as the family (parents) of children with special needs and students with disabilities were involved in this study. In order to obtain all the information and data processing, we opted for a qualitative methodology, having been selected as the main instrument, the interviews (halfstructured) complemented by direct observation and documents analysis.

In a general way, the results about this study show that the school has as main purpose, inclusion and equality of learning by students besides their difficulties and differences. The whole team provides to these students a great development of their abilities and above all, the children receive a specialized educative help as well as proper cares because special education isn't a question of privilege but one of equality. All the children, in one way or another, are special, both in their development and the care and special needs they deserve.

Therefore, education is a right for all.

**Keywords:** special education, school system, (in)equality, inclusion, assessment work and family, intellectual development

## Résumé

Le champ de l'éducation spéciale est trop complexe et vaste pour être élaboré d'une forme simple et claire. C'est pourquoi seulement à travers une recherche personnalisée et large c'est possible arriver à une perception approfondie du problème. Dans ce sens, cette dissertation cherche à comprendre la façon dont l'éducation des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux (BES) d'une école de la région nord du pays est envisagée. Les professeurs et les gens chargés de l'éducation spéciale et, encore, la famille (les parents) des enfants avec BES, au-delà des élèves qui portent des problèmes, ont été la population cible qui concerne le développement de cette étude. Par rapport à la recherche de l'information et du traitement des données, on a choisi la méthodologie qualitative, ayant été sélectionnés, comme principaux instruments, les interviews (semi-structurées), complétée par l'observation directe et l'analyse de documents.

À grands traits, les résultats obtenus dans cette recherche indiquent que la même école a comme principale préoccupation l'inclusion et l'égalité de l'apprentissage de tous les élèves, indépendamment de leurs difficultés et différences. Toute l'équipe proportionne à ces élèves un grand progrès des capacités de chacun et, surtout, offre une intervention éducative spécialisée, en leur donnant des moyens et des soins particuliers, car l'éducation spéciale essaie de rendre l'égalité; elle n'est pas un privilège. Tous les enfants, d'une manière ou d'une autre, sont spéciaux, tant dans leur développement que dans leurs soins et dans leurs besoins éducatifs.

Donc, l'éducation est un droit de tous.

**Mots-clés:** éducation spéciale, système scolaire, (in)égalité, inclusion, appréciation professionnelle et familiale, développement intellectuel





## **Agradecimentos**

Para a realização desta investigação contei com o imprescindível apoio e a colaboração de várias pessoas.

Como não poderia deixar de ser, esta dissertação não teria sido concretizada de forma apaziguada sem um excelente apoio afetoso, por isso, começo por patentear o meu sincero agradecimento à minha família, particularmente aos meus pais, pelo essencial encorajamento nos momentos mais débeis e que sempre me incentivaram a findar esta etapa.

De seguida, expresso a minha enorme gratidão à minha orientadora, a Professora Doutora Dulce Magalhães, pela sua fundamental orientação, desde a sua disponibilidade demonstrada para o esclarecimento de dúvidas, passando pelos sábios ensinamentos transmitidos, até ao essencial incentivo que me transportou neste importante trajeto da minha vida.

Agradeço à Doutora Olinda Pinto, pela sua marcante afabilidade e confiança depositada.

Um vigoroso agradecimento à Professora Fátima Sousa e ao Professor António Cabral, pelos seus contributos cruciais, por todas as diretrizes marcadas pelos seus anos de experiência na educação especial. Acima de tudo, pela notável recetividade de ambos.

Manifesto, de igual modo, a minha gratidão a todos os Professores de educação especial que se mostraram totalmente disponíveis na colaboração deste estudo. Todos os contributos foram fulcrais na sua realização.

Às Professoras Dulce Neves e Maria João Falcão, o meu forte agradecimento, pelo importante auxílio em questões arroladas com a língua francesa e inglesa.

O meu agradecimento às três funcionárias que acompanham os alunos com necessidades educativas especiais, pela fundamental contribuição que cada uma transmitiu para a realização desta tese.

Agradeço aos pais dos alunos com necessidades educativas especiais, pela total disponibilidade e pela importante cooperação. E quero realçar a minha maior estima por todas estas famílias, pela luta constante que procuram todos os dias de modo a harmonizar cada instante dos seus filhos.

O meu verdadeiro reconhecimento ao Ricardo Fernandes que sempre me acompanhou e me ajudou incondicionalmente nos momentos-chave deste trabalho. Não esquecendo e agradecendo também toda a dedicação e carinho demonstrados.

Um agradecimento peculiar à Andreia Costa e à Silvéria Miranda por todos os momentos de alegria partilhados. Sempre me acompanharam e se mostraram disponíveis para me auxiliar neste relevante período do nosso percurso académico. A amizade de ambas foi notória.

Agradeço a todos os meus colegas e amigos que, de uma maneira ou de outra, me acompanharam e apoiaram para a concretização desta investigação.

Por último, mas não menos pertinente, o meu agradecimento ao Professor Doutor Carlos Gonçalves pela confiança que depositou em mim e ao restante corpo docente do Departamento de Sociologia, pelos conhecimentos indispensáveis que me concederam para esta marcante fase e não só.

Muito obrigada a todos vós.

## Dedicatória

Dedico esta investigação a todas as crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente às da escola sobre a qual nos debruçamos para este estudo, pois apesar de cada criança marcar a sua diferença, seja física e/ou psicológica, é acima de tudo, um ser humano, é alguém que a sociedade precisa de acolher sem qualquer olhar de discriminação.

Um bem-haja a todas estas crianças que tanto nos completam.

### *“D + eficiente*

*Não é porque falta uma peça  
Que se deixa de trabalhar  
Não é porque falta um lápis  
Que se deixa de estudar  
Não é porque que falta uma mão  
Que se deixa de ajudar  
Não é porque falta um pé  
Que se deixa de andar  
Não é porque falta um olho  
Que se deixa de enxergar  
Não é porque falta um ouvido  
Que se deixa de ouvir  
Não é porque só falta  
Que se deixa de sobrar  
No mundo todos são D + eficientes.  
Não é porque faltam eficientes  
É porque juntos, nós nos completamos.”*

Gilberto Fernandes Teixeira



## Índice

Introdução	1
------------	---

### I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### Capítulo I – *Uma educação para todos: os aspetos históricos da Educação Especial*

1. O conceito de Educação Especial	3
2. A evolução da Educação Especial em Portugal	5
3. O Ser <i>diferente</i> na Sociedade Educativa	9
3.1. Dois conceitos, uma definição: (des)igualdade	11

#### Capítulo II – *Uma escola para todos: o ensino dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)*

1. A emergência de uma nova política em educação: a inclusão escolar	13
2. Definição de deficiência	16
2.1. Diferentes tipos de deficiência	17
3. A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	26
3.1. O papel dos profissionais e da família no apoio às crianças portadoras de deficiência	28

### II PARTE – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

#### Capítulo III – Procedimentos Técnicos e Metodológicos

1. Modelo de análise	31
2. A investigação qualitativa	40
2.1. Procedimentos processuais para a implementação da recolha de informação	41

#### Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

1. O espaço escolar em estudo	49
2. Caracterização sociodemográfica	51
2.1. Professores	51
2.2. Funcionárias	53
2.3. Famílias	54

3.	A aplicação da educação especial na escola em estudo	56
3.1.	Motivo da institucionalização de crianças com NEE	59
3.2.	Fatores de admissão de alunos com NEE	60
3.3.	Ensino das crianças com NEE	62
3.3.1.	Organização	63
3.3.2.	Avaliação	63
3.3.3.	Principais áreas/disciplinas de apoio	64
3.3.4.	Constituição de turmas	64
3.3.5.	Objetivos da escola para a educação especial	66
4.	As principais limitações dos agentes sociais com NEE	67
5.	A interação social dos alunos com NEE na escola	71
5.1.	O convívio: atividades destinadas aos alunos com NEE promovidas pela escola	71
5.2.	Dificuldades sentidas pelos profissionais na interação com os alunos com NEE	73
5.3.	Tipo de relação social	74
6.	Os profissionais e o seu papel	79
7.	A família (pais) e a sua representação no sucesso escolar dos seus filhos com NEE	83
7.1.	Tomada de conhecimento da deficiência	83
7.1.1.	Alterações no quotidiano	85
7.1.2.	Apoios prestados	86
7.2.	Atitude face à inclusão social e escolar	87
7.3.	Perspetiva futura	90
7.3.1.	Preocupações presentes, desafios em curso	91
7.3.2.	Expectativas	91
7.4.	Estatuto socioeconómico	92
	<b>Considerações finais</b>	95
	<b>Bibliografia</b>	101
	<b>Anexos</b>	113
	Anexo 1 – Guião de observação da situação de entrevista	113
	Anexo 2 – Grelha de observação da situação de entrevista	114
	Anexo 3 – Guião de entrevista semiestruturada para os professores	115
	Anexo 4 - Guião de entrevista semiestruturada para os funcionários	119

Anexo 5 - Guião de entrevista semiestruturada para as famílias _____	122
Anexo 6 – Grelha de análise das entrevistas efetuadas aos professores _____	126
Anexo 7 – Grelha de análise das entrevistas efetuadas aos funcionários _____	128
Anexo 8 – Grelha de análise das entrevistas efetuadas às famílias _____	130
Anexo 9 – Grelha de observação direta _____	132
Anexo 10 – Pedido de consentimento _____	134

### **Lista de figuras**

Figura 1 – Modelo de análise _____	37
------------------------------------	----

### **Lista de tabelas**

Tabela 1 – Dimensões e indicadores de análise _____	38
Tabela 2 – 34 alunos com NEE – deficiência leve: medidas educativas implementadas ____	44
Tabela 3 – 11 alunos com NEE – deficiência moderada: medidas educativas implementadas	45
Tabela 4 – 8 alunos com NEE – deficiência severa: medidas educativas implementadas ____	45
Tabela 5 – Dados sociodemográficos dos professores _____	51
Tabela 6 – Dados sociodemográficos das funcionárias _____	53
Tabela 7 – Dados sociodemográficos das famílias _____	54
Tabela 8 – Rendimento mensal das famílias entrevistadas _____	92





## **Introdução**

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito da dissertação do mestrado em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Dulce Magalhães.

A escolha deste tema tornou-se pertinente visto que o campo da educação especial é cada vez mais significativo, mas em simultâneo complexo. Contudo, o aspeto central que se revelou interessante para esta escolha foi a denotação de uma maior inclusão na sociedade de indivíduos portadores de deficiência. Pois é da responsabilidade de todos saber respeitá-los e acolhê-los. É iminente compreendê-los, adaptarmo-nos às suas necessidades e ativar o seu desenvolvimento. Assim, considerei que seria uma boa aposta desenvolver um trabalho nesta área para conseguir entender uma maior realidade deste problema que, pese embora o facto de ainda não estar totalmente observado de forma igualitária, é atualmente muito mais compreendido do que o foi outrora.

De facto, o processo educativo está evidente na vida das pessoas, porque “ninguém escapa da educação, seja de modo formal ou informal, o indivíduo é educado para exercer o seu papel no contexto social. Dessa maneira o processo educativo não leva em consideração as diferenças sejam de ordem social, étnica ou bio-física-psíquica que o indivíduo apresenta” (Brandão, 1995; citado por Santos e Nascimento, 2001: 22).

No entanto, convém realçar que certas atitudes e comportamentos no nosso quotidiano levam muitas vezes à marginalização de crianças com diferentes limitações na vida social, familiar e escolar. Os preconceitos e a discriminação de que são alvo provocam estampes prejuízos quer para portadores de deficiência, quer para a sociedade e principalmente para a humanidade. Deste modo, dever-se-á ter a plena consciência que se numa sociedade para todos cada um de nós é parte integrante dela, então todos têm o direito de ser incluídos. Garantir este direito é um dever coletivo, mas especialmente, dos que intercedem de forma direta na orientação dos destinos da sociedade, da educação (Carvalho e Peixoto, 2000).

Portanto, quando se fala em educação especial poder-se-á referir que se trata de uma forma opulenta da educação geral, pois possui as mesmas finalidades e objetivos. Ou seja, a educação especial também consiste em conceder auxílio às crianças com NEE, preparando-as para a vida e abrangendo-as à comunidade, para que se tornem pessoas produtivas e úteis à sociedade (Santos e Nascimento, 2001). A educação é “um desafio para a sociedade, uma tarefa para todos” (Azevedo, s.d: 5). Ela pode ser percebida como uma educação que se

destina ao progresso da sociedade, mas também que oferece oportunidades para uma educação para todos, independentemente das características de cada indivíduo.

Em específico, o objeto de estudo centrado nesta investigação é a educação especial, nomeadamente as crianças com NEE de uma escola da Região Norte. O objetivo central deste estudo é entender de que forma é observada a educação especial – (des)igualdade – nessa escola. Pretende-se conhecer o dia a dia, o acompanhamento dos alunos, da escola (professores e funcionários) e da família destas crianças e jovens.

Este estudo apresenta-se estruturado em duas grandes partes. A primeira refere-se ao enquadramento teórico e a segunda parte à metodologia de investigação. Cada uma das partes surge dois capítulos.

Na primeira parte, o capítulo I incide sobre o direito a uma *Educação para Todos*. Aqui, faz-se uma breve descrição e reflexão do conceito de educação especial, bem como os aspetos históricos/evolução desta temática. Para além disto procura-se relatar de que forma o indivíduo *diferente* é olhado na sociedade educativa. E, ainda, a definição de dois importantes conceitos em relação mútua: a igualdade e a desigualdade.

Por sua vez, o capítulo II recai sobre o direito a uma *Escola para Todos*. A relevância do ensino dos alunos com NEE é abordada neste capítulo. A inclusão escolar de crianças e jovens com diferentes problemáticas é um dos tópicos indispensáveis para um entendimento mais notório sobre a temática. Além da definição do conceito de deficiência e a pequena exposição dos principais tipos de deficiências incluídas nas NEE, é também feita uma curta explicação acerca da aprendizagem e o desenvolvimento destes alunos, não esquecendo o essencial papel dos profissionais e da família no apoio às crianças detentoras de deficiência.

Na segunda parte, o capítulo III é reservado para a explanação dos procedimentos técnicos e metodológicos utilizados. Recorreu-se a uma metodologia qualitativa tendo sido privilegiadas as seguintes técnicas de recolha de dados: a análise de documentos, observação direta e como principal técnica a entrevista semiestruturada.

Por último, o capítulo IV dedica-se à apresentação e discussão dos resultados. Trata-se da análise empírica da informação recolhida junto dos professores, funcionários e das famílias dos alunos com NEE. No seguimento, passamos à apresentação e discussão dos dados alcançados.

## **I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo I – *Uma educação para todos: os aspetos históricos da Educação Especial***

#### **1. O conceito de Educação Especial**

Segundo o Relatório Mundial sobre a Educação (2000), devemos reconhecer a educação como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem desenvolver inteiramente as suas potencialidades. A educação é um processo de conscientização cultural e comportamental, que se concretiza num conjunto de aptidões e valores. É um processo de socialização, em que o indivíduo apreende diversos tipos de conhecimentos. No entanto, quando as pessoas apresentam limitações, sejam intelectuais ou físicas, podem não encontrar resposta adequada pelo sistema educativo tradicional. E é precisamente por esta razão que ingressa o conceito de educação especial, pois debruça-se integralmente no acompanhamento e na educação de indivíduos com determinadas necessidades especiais.

A educação especial faculta meios técnicos e humanos de modo a integrar os alunos portadores de deficiência, isto é, oferece um conjunto de recursos específicos, desde o método de ensino até aos serviços de pessoal especializado, de modo a responder adequadamente às NEE de todos os alunos (Torres et al, 2010). Por outras palavras, a educação especial cria condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com incapacidades ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da emancipação, do relacionamento interpessoal e da participação social (Pereira, 2008).

A educação especial trata-se de um “(...) processo integrador, flexível e dinâmico nas orientações, actividades e atenções que na sua aplicação individualizada compreende os diferentes níveis e graus nas suas respectivas modalidades e que estão encaminhadas a conseguir a integração social (...)” (Cabada, 1992, citado por Lopes, 1997: 34). Neste sentido, os estudantes podem completar o processo de aprendizagem num ambiente e num ritmo de acordo com as suas capacidades.

Todavia, torna-se propício realçar que a educação especial era apenas reservada às crianças com deficiências. Presentemente, «a expressão “criança com necessidades educativas especiais” refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas» (Pierangelo e Jacoby,

1996; citado por Nielsen, 1999: 11). Portanto, este conceito tornou-se mais vasto e consegue corresponder, de forma reveladora, às necessidades de cada um.

Logo, o conceito em questão emerge com o objetivo de conformar uma igualdade de direitos, especialmente em relação à não discriminação a todas as crianças e adolescentes em idade escolar (Correia, 1999). A inclusão educativa e social é o principal objetivo que a educação especial colima para as crianças com NEE porque “(...) a inclusão é mais do que uma questão de necessidades especiais; significa também a necessidade que todas as crianças têm de pertencer a um grupo” (Odom, 2007: 132).

Sabemos que existem vários tipos de deficiência mas a que mais se sobressai no nosso dia a dia é, infelizmente, a da alma, aquela que procria preconceito e discriminação para com os indivíduos portadores de deficiência. E a educação especial, embora hoje mais atenuada ainda “(...) está ancorada em noções de diferença com cariz negativo, de dependência e protecção” (Serra, 2009: 2). Isto porque ainda existem julgamentos prematuros sobre estes indivíduos, e é necessário aludir que quando falamos em “diferença” ou “ser diferente”, está a ser envolvida uma série de conceitos que, por vezes, podem ferir esses mesmos seres ou aqueles que lhes estão próximos.

Deste modo, para que se consiga um maior contributo da inclusão de pessoas decorrentes de limitações ou incapacidades na sociedade, é necessário encarar a educação especial com autenticidade, haver uma maior proximidade à realidade destes seres, reduzir o preconceito, pois “(...) todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Como tal, talvez possamos afirmar: toda a educação é especial, varia a especialidade!” (Carvalho e Peixoto, 2000: 40).

Em suma, é fundamental investir na inclusão, tal como a educação especial tem constituído, não apenas para as crianças com NEE, mas para todos e em todas as escolas porque apesar de todos apresentarem particularidades diferentes, cada um à sua maneira, todos são iguais como cidadãos. Por isso, a educação e o ensino são direitos consagrados para todos, sem exceções.

## 2. A evolução da Educação Especial em Portugal

A posição da sociedade face à educação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE – problema que atinge tanto os países de Norte como os de Sul), não foi sempre a mesma. Existiram evoluções no sentido positivo. A disseminação de iniciativas, a fragmentação dos serviços, a ausência de investigação, a carência de estruturas e de estudos interdisciplinares patentes no campo da educação especial, em Portugal, são algumas das razões que vieram claramente comprometendo a mutação desta situação.

Como todos sabemos, a educação de crianças e jovens com NEE não pode desenvolver-se de maneira isolada. Deve fazer parte de uma estratégia global de educação e de uma nova política social e económica, pois quando se fala em educação, há algo que não pode ser desmemoriado: o indivíduo. Este, quando nasce, é único, original e tem capacidades individuais, para além daquelas comuns a toda espécie humana. Porém, é de destacar que a maneira como a sociedade ao longo da história foi olhando as pessoas com deficiência está interligada a fatores económicos, sociais e culturais de cada época (Ruivo et al, 1998).

Portanto, a educação especial era observada de maneira desagregada e sem digno de preocupação. Porém, este tipo de educação deve ser visto no contexto da educação regular, isto é, os alunos portadores de necessidades especiais devem ter a mesma atenção e serem atendidos no mesmo ambiente das crianças e jovens considerados *normais*. A inclusão parece ter por origem profunda uma evolução do sistema de valores na sociedade e, seguramente, que o termo “convivência” é o que melhor traduz esta evolução (Simon, 1991).

Nesta perspetiva, importa perceber que se podem situar os primórdios da educação especial, em Portugal, como noutros países, pelos finais do século XVIII. Esta época é demarcada pela ignorância e rejeição do indivíduo com deficiência. E é no final do século XVIII e início do século XIX que se principia o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências (inicialmente, instituições para indivíduos cegos e surdos) – do tipo asilar (Campos e Martins, 2008). E é a partir desta época que se pode considerar, então, que a educação especial começou a emergir (Bautista, 1993). Especificando um pouco melhor, a problemática da deficiência, ao longo da história, tem sido vista de diferentes formas: a separação, a proteção, a emancipação e a integração.

No que respeita à fase da separação, apesar das condições de vida serem frequentemente precárias e não existir qualquer tipo de defesa contra a doença, nas sociedades primitivas eram poucos os portadores de deficiência, visto que esses e todos os outros indivíduos sem quaisquer condições de subsistência económica eram reconhecidos como um

perigo e por isso eram supressos. Nesta época era praticada a aniquilação ou a veneração. Como exemplo temos o cego, pois considerava-se que ele era endemoninhado por um espírito malicioso, tornando-se, portanto, um objeto de temor religioso. Em contrapartida, noutras sociedades, o cego era deificado porque acreditava-se que ele tinha uma visão sobrenatural e que comunicava com os deuses (Carvalho, s.d.).

No entanto, o período de proteção surgiu com o progresso das religiões monoteístas. Como refere Carvalho, “o velho testamento e as primeiras sociedades cristãs consideravam as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da Igreja” (Carvalho, s.d: 2). Nesta altura, foram criados hospícios para deficientes e acreditava-se que eles eram advogados poderosos junto do céu. Assim sendo, era obrigatório cuidá-los para se poder alcançar as graças desejadas de Deus. E é nesta fase que os primeiros serviços de educação de deficientes são consequentes da Igreja Católica. Contudo, é no período da emancipação que se abrem as primeiras escolas residenciais para surdos, cegos e débeis mentais, sendo um período de entusiasmo porque confiava-se que a partir da educação especial se dissolvia uma grande parte dos males procedentes da deficiência (Carvalho, s.d.).

Por último, nas etapas da emancipação e da integração, em relação à controvérsia da educação integrada, ao ensino especial, havia duas importantes perspetivas: os que defendiam a integração escolar e outros a segregação de ensino. Para os primeiros, o isolamento dessas crianças e a permanência em ambientes protegidos não beneficia a aceitação de si própria e a integração social. Contudo, para os segundos, a integração escolar parte do princípio que existe individualização de ensino e também o nível de expectativa criado é muito alto, levando por isso a um elevado índice de insucesso escolar, acabando por prejudicar essas crianças ou, ainda, o reconhecimento da situação de desvantagem da criança com limitações, na situação de ensino, conduz a que muitas vezes estes sejam favorecidos na sua avaliação final diminuindo a sua preparação e encontrando-se assim em piores condições para entrar no mundo do trabalho (Carvalho, s.d.).

As pessoas portadoras de deficiência eram e, por vezes, ainda são muitas vezes vítimas de discriminação, devido ao preconceito e à falta de conhecimento. E para tentar combater esta discriminação, as Nações Unidas definiram esta problemática como prioritária nas suas preocupações. Então, foi nos anos 70 que o Ministério da Educação procurou assumir a liderança da educação especial, criando divisões de ensino especial básico e secundário, abrindo caminho para a integração escolar (Correia, 1999). Tentou-se que todos fossem membros ativos de uma sociedade.

Nesta década destacam-se a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental (1971) e a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), na qual se cita a dignidade da pessoa como direito fundamental. Em 1975/76 são criadas as equipas de educação especial, para apoio a alunos com deficiências motoras e mais tarde com deficiências mentais. Em 1976, celebra-se o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (esta celebração foi um contributo e um avanço para a melhor compreensão das necessidades e das potencialidades dos deficientes nos diversos países). Mais tarde, em 1978, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência, do Reino Unido, publica o Relatório Warnock (relatório constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes, chefiado por Mary Warnock) que troca o termo necessidades educativas especiais (NEE) por educação especial. E apresentou também a abordagem de integração, designada atualmente por inclusão (Costa, 2009).

Já em 1982, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) “adoptou o Programa Mundial de Acção sobre Pessoas com Deficiência, que definia uma estratégia global para promover a prevenção da incapacidade, a reabilitação e a igualdade de oportunidades, com o objectivo de fomentar a participação maciça dos deficientes na vida social e no desenvolvimento dos seus países” (Costa, 2009: 7).

No entanto, nos finais dos anos 80 são gerados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA) visando-se uma tentativa de orientação educativa dos professores diretores de turma e de apoio à escola, oferecendo-se apoio direto ao aluno e, tentou-se, então, promover a interdisciplinaridade, com a nomeação de psicólogos (Serra, 2009).

Para além disto, convém destacar que a evolução desta área continuou, tendo existido durante a década de 90 importantes conferências pelas Nações Unidas. Note-se que foi em 1994 que Portugal assinou a Declaração de Salamanca, comprometendo-se, com os outros países que também assinaram, a avançar para a escola inclusiva. E é neste documento, no âmbito da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), que se definem pela primeira vez as ideias-chave capazes de fazer atenuar os estigmas no plano da educação. Aqui, proclama-se que “toda a criança tem direito fundamental à educação, e deve-lhe ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado à aprendizagem”; “toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e, por isso, as escolas terão de se tornar inclusivas, isto é, capazes de receber no seu seio todas as crianças, independentemente das características que as diferenciam (Unesco, 1994; citado por Carvalho e Peixoto, 2000: 43).

Todos os países europeus têm vindo a adaptar a educação especial de acordo com os princípios da normalização, integração e inclusão. E, por isso, de acordo com o relatório

“Educação Especial na Europa” (2006) realizado pela Associação Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, a tendência vai no sentido da inclusão dos alunos com NEE em escolas regulares.

Torna-se, portanto, pertinente expor que foi o marcante Decreto-Lei 3/2008 que redefiniu os apoios especializados a prestar no sistema educativo, para fazer face às necessidades dos alunos portadores de deficiência. Repare-se que, «com a implementação deste Decreto-Lei deixou de ser permitida que estes alunos fossem encaminhados para estabelecimentos de ensino especial, justificando-o com a promoção de uma “escola democrática e inclusiva”. Assim, estes seriam encaminhados para estabelecimentos de ensino regular na rede pública e apoiados pontualmente por docentes do ensino especial» (Costa, 2009: 16).

Deste modo, o que se torna interessante realçar é que a educação especial estava, obviamente, fundeada em noções de diferença, mas a preocupação de separação e proteção dos indivíduos deficientes em ambientes segregados e, posteriormente, a decisão de inclusão com apoios centrados no aluno tornaram-se estigmatizantes, capazes de demonstrar as incapacidades, os défices e não as similaridades entre os seres humanos. Assim sendo, atualmente, nas linhas de força e nas atuações da educação especial poderão ser interpretados alguns sinais de que se deseja quebrar com estigmas e salvaguardar e garantir o direito à diferença do aluno como pessoa e do aluno como cidadão.

Em síntese, no decorrer da existência humana, a perspetiva social em relação aos portadores de deficiências foi sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades. As grandes fases inerentes à educação especial são a fase separatista/exclusão – do tipo asilar – (decorreu desde a antiguidade até à idade média), onde são observáveis as importantes subfases da aniquilação e veneração. Temos a fase protecionista/assistencial, em que sucessivamente vão desenhando preocupações educativas, mas em ambientes segregados, ou seja, em escolas à parte e, por fim, a emancipação e integração, onde se defende que todas as crianças devem aprender juntas.



### 3. O Ser *diferente* na Sociedade Educativa

Antes de mais, interessa referir que para o autor Durkheim (1973) o homem precisa de ser preparado para a sua vida na sociedade. E este processo é realizado pela família (as crianças são socializadas antes de entrarem na escola e, por isso, é o importante papel da família que insere o indivíduo no mundo da cultura) e, mais tarde, a escola também se torna um fator marcante para a sua preparação. Para este autor, a ação educativa consentirá uma maior inclusão do indivíduo e também possibilitará uma forte identificação com o sistema social (Noé, 2000).

Segundo Durkheim (1973) e Parsons (1964) a educação não é um elemento para a mudança social, mas é essencial para a conservação e funcionamento do sistema social. Para além da educação ter por finalidade o indivíduo e os seus interesses, a educação é fundamentalmente o meio pelo qual a sociedade renova continuamente as condições da sua própria existência. “A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer”. (Dewey, 1971; citado por Noé, 2000: 3).

Neste sentido, é de assinalar que apesar de todo o ser humano apresentar as suas diferentes características (tanto na sua forma de ser, pensar, sentir e agir), todos, sem particularidade, são seres individuais, únicos, criativos e capazes. No entanto, quando falamos peculiarmente em indivíduos portadores de deficiência, temos o dever de os expor como uma pessoa com direitos, pois esse Ser existe, sente, pensa e cria (Lima, 2008). Não raro, quando nasce uma criança com necessidades específicas, a sociedade modifica as suas condutas. E uma das situações mais críticas da vida de uma criança com deficiência é a sua entrada na escola. Aqui, repara-se numa rutura entre o envolvimento familiar e o envolvimento social. Daí, a entrada para a escola ser uma benévola opção. Todas devem ser educadas mesmo que as suas características exijam ritmos diferentes.

A problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Neste contexto, “há implicitamente uma relatividade cultural que está na base do julgamento que distingue entre «deficientes» e «não deficientes». Essa relatividade obscura, ténue, subtil e confusa, procura, de alguma forma, «afastar» ou «excluir» os «indesejáveis», cuja presença «ofende», «perturba» e «ameaça» a ordem social” (Fonseca, 1980: 12).

Na opinião do senso comum ser rotulado de *diferente* é sinónimo de inferioridade, tornando-se indesejável, apartado, “(...) é ser coitadinho, incapaz, inválido, aleijado, impotente, anjinho, e tantas outras palavras que ferem e revoltam (...)” (Costa, 2003:1). Uma deficiência não expressa absoluta incapacidade, mas apenas uma determinada limitação. Uma

deficiência física, por exemplo, não é determinadora para se classificar o sujeito como inapto. Contudo, parece que se torna mais fácil discriminar, segregar, marginalizar e excluir, do que compreender, aceitar e incluir. Ser *diferente* na nossa sociedade é, majoritariamente, ser defeituoso, é ser excluído, é não ter direito a ter direitos (Menezes, 2006). Contudo, é preciso ter bem claro que, “todas as pessoas são gente, portanto, têm o direito de participar ativamente da sociedade contribuindo com o seu melhor talento para o bem comum (...)” (Werneck, 2003; citado por Menezes, 2006: s.p.)

Desta forma, interessa ressaltar que o contexto de deficiente exige a mudança das mentalidades, das atitudes, das ações. É necessário materializar a tendência mais atual da inclusão do deficiente e de aprendizagem sociocultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste. É crucial que se altere o modo de pensar, de ver, de agir e reagir. Por esta razão, a urgente alteração das tradicionais atitudes assistenciais que passa por uma política de direitos humanos, deverá continuar a garantir as mesmas oportunidades educacionais, laborais e de bem-estar a todas as pessoas (com ou sem deficiência).

O Ser *diferente* na sociedade educativa continuará a ser, se não houver um progresso de mentalidades, um ser incapaz, inapto, alguém sem condição nenhuma de estar entre os *normais*. Isto mostra, evidentemente, que a implementação de currículos escolares também é indispensável para que conduzam o educando a (re)construir a sua mentalidade social onde ele seja capaz de ver o mundo constituído por grandes e reais diferenças sobretudo humanas, e que essas diferenças não expressem má qualidade ou valor inferior, mas integralidade (Menezes, 2006).

As escolas centradas nas crianças com NEE são a base da construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando, quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos. Ao longo dos anos, a escola torna-se cada vez mais inclusiva, encontrando respostas para todos os alunos. É na escola que as estas crianças recebem o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficiente. Ela promove a solidariedade entre os alunos com NEE e os seus colegas. A escolarização de crianças em escolas inclusivas é considerada como uma medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique nitidamente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou, então, para aqueles casos em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com deficiência ou das restantes crianças.

A inclusão é um direito, é um exercício de cidadania a praticar diariamente e que abre caminho a uma escola na qual todas as crianças devem ter um lugar, independentemente das suas diferenças (Carvalho e Onofre, s.d.). O mundo está em constante mudança, tal como acontece com a escola. E administrar uma escola é mais que um desafio, é um teste de capacidade. A escola precisa ajustar-se às mudanças e ver que é o Ser *diferente* (seja diferença física, mental, intelectual, étnica, econômica e/ou social) que dá sentido à existência da escola. A inclusão implica o uso dos recursos de todos nós, para podermos, de alguma forma, proporcionar a todas estas crianças e jovens (com e sem deficiência) o seu crescimento e envolvimento – na sociedade – de uma forma igual, sem qualquer tipo de preconceito, saudável e feliz.

### **3.1. Dois conceitos, uma definição: (des)igualdade**

A discriminação sempre existiu. Ela é praticada pelos indivíduos, pela própria sociedade. O preconceito encontra-se na esfera da consciência (afetiva) dos indivíduos e, por si só, não fere direitos. Isto é, apesar de sabermos que estamos a violar as normas do bom senso e da afetividade, ninguém é forçado a gostar, por exemplo, de uma pessoa portadora de deficiência. Porém, somos obrigados a respeitar os seus direitos. Temos o dever de considerar todos os seres de igual modo, visto que a diferença é de todos, sem exclusão (Joaquim, s.d.).

Os indivíduos não são diferentes quando nascem, mas vão-se tornando dissemelhantes uns dos outros a partir do momento em que começam a conviver, a compreender como é que a sociedade funciona. E para além disto, a procura de ser sempre o melhor faz com que conceito de desigualdade comece a emergir. Muitos não entendem que embora todos sejam *iguais* ninguém trata o outro acreditando nessa ideia. Possuem uma opinião de desigualdade, em que uns sempre serão melhores que os outros, sejam eles devido a sua classe social, raça, cultura, religião, etc. (Koteski, 2011).

É a diferença e a desigualdade que “(...) pressupõe um desequilíbrio ou falta de equidade no acesso a coisas essenciais, como o respeito, a capacidade de participação, a autodeterminação, em suma o poder” (Benavente, s.d.; citado por Cabral, 1993: 4). Portanto, desigualdade é o resultado de uma distribuição desigual entre os membros de uma sociedade. Uma distribuição desigual que se deve às estruturas dessa sociedade e que faz nascer um sentimento leal ou de injustiça entre os seus membros.

Ora, “o conceito de desigualdade pode inscrever-se no registo da diferenciação social, tendo então a ver com uma teoria das classes sociais. Ou pode inscrever-se no registo de uma apropriação diferenciada da riqueza e dos ensejos de vida, em relação directa com as actuais sociedades da exclusão social. Num e noutro caso, os conceitos, de uma ou de outra forma, não deixam de se reportar ao sistema social e à sua estruturação nas sociedades hodiernas” (Fernandes, s.d: 203).

Todavia, o conceito de igualdade coloca todos os que ocupem uma sociedade em condições de desfrutarem os mesmos direitos que os outros. O projeto de igualdade baseia-se no princípio de que todos os homens são iguais na sua dignidade essencial, mas, diferentes nas suas capacidades e talentos. A igualdade mostra que as indicações, interdições e penas legais são as mesmas para todos os cidadãos, sem aceção de nascimento, situação ou riqueza.

Somos iguais e por isso temos contributos e necessidades a preencher, tanto intelectuais como afetivas, tanto físicas (básicas) como espirituais. E sendo a pessoa um ser social, necessitamos todos de fazer parte de um meio, de sentir que somos aceites e reconhecidos (Cabral, 1993). Assim sendo, devemos tratar todos de igual modo, devemos-nos esforçar para que isso se torne realidade a cada instante. É necessário parar de diferenciar as pessoas, tentar auxiliá-las e ajudar a excluir as diferenças, fazer com que todos tenham a mesma oportunidade em tudo, através do auxílio a todos que não possuem as mesmas oportunidades.

O mesmo acontece na escola, ou seja, a igualdade de oportunidades nas instituições de ensino indica que se devem tratar todos os alunos (com ou sem deficiência) com justiça, atendendo as suas necessidades e capacidades sem discriminação. Pois quando as crianças e jovens são tratados com equidade há maior probabilidade de existir uma igualdade verdadeira, e cada um deles terá maiores oportunidades de tirar o maior partido possível do que a escola tem para presentear (Tilstone et al, 1998).

O conceito de igualdade relaciona-se com a noção de diferença e em simultâneo com o conceito de desigualdade (Barros, 2010). Efetivamente, (des)igualdade são dois pertinentes conceitos em influência recíproca.

## **Capítulo II – *Uma escola para todos: o ensino dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)***

### **1. A emergência de uma nova política em educação: a inclusão escolar**

Antes de mais, torna-se interessante começar por realçar que as pessoas portadoras de deficiência têm uma longa história para contar, com intermináveis episódios de rejeição, de segregação e de exclusão. Foram desprezadas e proscritas da escola durante imenso tempo (Batista, 1999).

É então na década 70, como já mencionei no capítulo anterior, que a educação especial, em Portugal, começa a dar os primeiros passos. Foi a partir dos anos 70 que se iniciou o processo de aproximação dos alunos com deficiência às estruturas regulares de ensino (Costa, 1999). No entanto, a demarcação histórica da inclusão ocorreu, efetivamente, em junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizado pela Unesco que garante o acesso e qualidade que tem como princípio básico: “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem” (Declaração de Salamanca, 1994; citado por Ferreira, 2011: 27).

Antes da década 70 tinham sido criados vários estabelecimentos que apenas certificavam a assistência, despiste, observação e educação de crianças e jovens portadores de deficiência (Carvalho e Peixoto, 2000). Por isso, é a partir dessa altura que se começa a desenhar um modelo educativo (escola inclusiva) reconhecido e de forma a acolher as crianças e jovens com deficiência, com dignidade devida a qualquer cidadão (Batista, 1999). A escola deverá ser um espaço privilegiado, criando igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, promovendo, portanto, a inclusão, a participação e o combate à exclusão (Carvalho e Peixoto, 2000).

O termo educação inclusiva refere-se a uma filosofia que propaga a educação de todos os alunos dentro da escola regular, pois todos têm o direito de aprender e brincar em conjunto; as crianças não devem ser desvalorizadas ou diferenciadas sendo excluídas ou enviadas para outro local devido à sua problemática; não se devem separar as crianças durante o período da sua escolaridade. Todas devem estar juntas (Florian, 1998). “A escola inclusiva (...) é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterógeno que é o seu” (Costa, s.d.; citado por Carvalho e Peixoto, 2000: 77).

As escolas inclusivas “devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Costa, 1999: 29).

A educação inclusiva, independentemente das limitações que as crianças possuem, frequentarem as escolas da sua área e o direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os outros é, sem dúvida, uma questão de direitos humanos (Costa, 1999). “O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo” (Kunc, 1992; citado por Ferreira, 2011: 27).

Todavia, para uma compreensão mais clara do conceito atualmente apontado por inclusão é fundamental compará-lo com o conceito de integração. Integração significa processo através do qual as crianças consideradas com NEE são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa atual da escola. No entanto, inclusão é o empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de maneira a poder dar resposta apropriada à variedade dos alunos (Costa, 1999).

Inclusão, segundo Correia (1999), é a inserção do aluno com NEE na classe regular onde deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se com o apoio (professores, pais, bem como outros profissionais) apropriado às suas características e necessidades.

A inclusão deve ser vista como um ensino de qualidade para todos implicando um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais. O ensino básico deve ser “universal; (...) todos os cidadãos têm o direito ao ensino e ao acesso aos graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Carvalho e Peixoto, 2000: 78). De facto, uma escola só é considerada inclusiva quando dispõe uma educação para todos, não fazendo qualquer distinção entre as crianças que a frequentam, não selecionando nem diferenciando com base em julgamentos (Ferreira, 2011).

A inclusão escolar respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem (Pereira, 2009). E para que o aluno com deficiência possa aprender como e com os outros, a escola deve ter as adaptações

indispensáveis, tais como: novas formas de ensinar, de avaliar, de acompanhar o progresso dos seus alunos, de se relacionar com as suas diferenças, de trabalhar de forma cooperativa, de procurar apoios através de parcerias com outras instituições e outros profissionais (Menicucci, s.d.).

Sucintamente, a inclusão escolar significa que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (Declaração de Salamanca, 1994; citado por Correia, 1999: 5).

Portanto, a escola inclusiva assoma-se como uma instigação que requer a participação atuante de todas as crianças e jovens com ou sem deficiência, professores, comunidade educativa e não educativa, em suma, toda a sociedade porque incluir é fazer a diferença.

## 2. Definição de deficiência

A palavra deficiência (proveniente do latim *deficientia*), definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), é usada para explicar a ausência ou a disfunção de uma estrutura mental, física ou anatômica. Deficiência refere-se a insuficiência, lacuna, enfraquecimento, imperfeição (Xavier, 2008). Portanto, a expressão “pessoa com deficiência” pode ser usada aludindo qualquer pessoa que possua uma deficiência. E uma pessoa detentora de deficiência é, então, “(...) aquela que apresenta em caráter permanente perdas ou anormalidades da sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (artigo 3º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999).

A palavra deficiente (originária do latim *deficere*) para designar pessoas com deficiência tem sido considerada imprópria, pois carrega uma carga negativa, depreciativa da pessoa (Xavier, 2008). Estes seres são colocados inúmeras vezes em situação de desvantagem, devido a barreiras físicas e/ou ambientais, económicas e sociais, sendo notório que esses indivíduos não podem transpor com as mesmas facilidades que os cidadãos sem qualquer limitação. E foi por esta razão que os próprios detentores, ao longo do tempo, foram recusando esse termo. No entanto, bastantes pessoas consideravam que essa rejeição levava os portadores a uma negação da própria situação e a sociedade ao não respeito da diferença. Mas, hoje essa palavra já está a voltar a ser aplicada, visto que a recusa do termo determina um preconceito de estigmatização contra a condição do indivíduo.

Com efeito, foi em 1976 que a Organização Mundial de Saúde, de forma a conceber uma classificação da terminologia aplicada aos indivíduos com deficiência, definiu três principais conceitos consequentes de doença (onde se verifica articulação entre eles): a deficiência – “perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão”; a incapacidade – “restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária”; e a desvantagem – “prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma



incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência” (Amiralian et al, 2000: 98).

De facto, as “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Battistella, s.d: 11). Logo, a deficiência baseia-se numa diminuição efetiva e acentuada da capacidade de inclusão social. Ela carece de equipamentos, adaptações, meios e recursos especializados, com o objetivo de arrecadar e/ou transmitir esclarecimentos indispensáveis para o desempenho da função a ser executada por cada indivíduo (Xavier, 2008).

Ressalte-se que “o desconhecido provoca medo. É preciso conhecer as pessoas e as suas famílias: as suas dificuldades certamente, mas também, as suas alegrias e as suas descobertas. A vida na sua gratuidade” (Cabral, 1993: 6). Pertence à sociedade garantir a cada pessoa uma cidadania de pleno exercício. Ou melhor, no respeito dos direitos e deveres de cada um (sejam eles portadores de deficiência ou não).

## **2.1. Diferentes tipos de deficiência**

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 10% da população de cada país é detentora de algum tipo de deficiência. Destes 10%, 5% são referentes à deficiência mental, 2% à deficiência motora, 1,3% à auditiva, 0,7% à visual e 1% da população sofre de deficiência múltipla (Xavier, 2008).

Portanto, para uma melhor compreensão dos alunos com carências especiais, torna-se essencial uma explicação abreviada das principais problemáticas contempladas e integradas nas necessidades educativas especiais:

#### ▪ Deficiência Mental

A deficiência mental é definida por três correntes: 1) Corrente Psicológica – é deficiente mental os que apresentam um déficit ou diminuição das suas capacidades intelectuais; 2) Corrente Sociológica – deficiente mental é aquele que expõe dificuldade para se adaptar ao meio social em que vive e para possuir uma vida autónoma; 3) Corrente Médica – a deficiência mental teria um substrato biológico, anatómico ou fisiológico e seria visível até aos 18 anos, ou seja, durante o desenvolvimento (Bautista, 1997).

A deficiência mental pode ocorrer antes do nascimento, ao nascer ou após parto devido a diversas causas, por exemplo: anomalias genéticas; doenças infecciosas; má nutrição; acidentes; parto prematuro, entre outras. O deficiente mental apresenta dificuldades de locomoção, de coordenação, de manipulação; falta de equilíbrio [características físicas]; ansiedade; falta de autocontrolo, de autoconfiança; dificuldades de autonomia [características pessoais]; atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual [características sociais] e, ainda, problemas de memória, de atenção, de categorização; dificuldades na resolução de problemas; déficit linguístico; problemas nas relações sociais [características cognitivas] (Alves, s.d.).

Os deficientes mentais são “indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos” (OMS, 1968; citado por Bautista, 1997: 210). É uma pessoa que possui uma maior ou menor dificuldade (de nível ligeiro, moderado, grave ou profundo) em seguir o processo regular de aprendizagem, precisando, por isso, de apoios e adaptações específicas, de forma a seguir o processo normal de ensino (Alves, s.d.).

#### ▪ Deficiência Motora

A deficiência motora trata-se de uma anomalia que apresenta consequências, tais como: uma dificuldade, alteração e/ou a não existência de um determinado movimento considerado normal no ser humano. Esta limitação atinge as funções motoras do organismo e todas aquelas que geram impossibilidade ou complexidade no desempenho de tarefas (Xavier, 2008). Apesar a etiologia e manifestações clínicas da deficiência motora sejam várias, uma das grandes problemáticas patentes nas NEE é a paralisia cerebral.

Paralisia cerebral é uma disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica, que acontece antes ou durante (cerca de 90% dos casos ocorrem numa destas situações) ou, ainda, pouco depois do parto. É uma “desordem permanente e não imutável da

postura e do movimento, devida a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos” (Cahuzac, 1985; citado por Bautista, 1997: 293). É uma perturbação complicada que compreende vários sintomas, tais como: a alteração da audição, visão, fala, dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais (Bautista, 1997).

Existem três tipos de paralisia cerebral: a espástica (os músculos apresentam-se rígidos, contraídos e resistentes ao movimento); a atetóide (movimentos inconscientes das partes do corpo afetado); e a atáxica (falta de equilíbrio, coordenação e percepção dimensional). Qualquer infecção materna que ocorra durante a gravidez, o parto prematuro e falta de oxigenação da criança devido à separação precoce da placenta são alguns dos fatores que podem dar origem a paralisia cerebral (Pinheiro, 2010).

#### ▪ Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva (conhecida como surdez no senso comum) consiste na “incapacidade parcial ou total da para ouvir sons devido a uma lesão do sistema auditivo” (Machado, 1983; citado por Alves, s.d: 29). Esta deficiência “diz respeito ao comprometimento da capacidade de audição no seu todo ou em partes a partir de 25 décibéis (surdez leve) a 71/90 décibéis (surdez severa e anacusia)” (Xavier, 2008: 19).

É normal as pessoas confundirem surdez com deficiência auditiva. Por isso, torna-se interessante notar que estes dois termos não devem ser observados como sinónimos. Pois o termo surdez deve ser utilizado quando uma pessoa não tem a capacidade de ouvir nenhum som e revela inúmeras dificuldades na obtenção da linguagem e também no desenvolvimento da comunicação (a sua origem é congénita). No entanto, o termo deficiência auditiva deve ser usado quando algum indivíduo nasce com uma audição perfeita e que, devido a lesões ou doenças, a perde (este défice é obtido). Isto é, existe a audição reduzida ou surdez pré-lingual: os que nasceram surdos ou perderam a sua audição antes do desenvolvimento da fala e da linguagem, ou a pós-lingual: os que deixaram de ouvir após o desenvolvimento espontâneo da fala e da linguagem (Alves, s.d.).

Contudo, também é interessante expor que a inclusão de pessoas com surdez na escola comum tornou-se um fator muito relevante, pois faz com que esses seres procurem meios para beneficiar a sua participação e aprendizagem na sala de aula, bem como no relacionamento com outras pessoas no seu dia a dia (Damázio, 2007).

#### ▪ Deficiência Visual

A visão é, sem dúvida, um dos essenciais sentidos que nos ajuda a entender o mundo que nos rodeia. Porém, quando alguém possui uma diminuição da acuidade visual central ou uma perda subtotal do campo visual, condigno a um processo patológico ocular ou cerebral, consideramos que o indivíduo é portador de deficiência visual. A pessoa com défice visual é percebida como aquela que sofre de uma alteração duradoura nos olhos. Trata-se, portanto, de uma diminuição da capacidade de visão que constitui uma barreira para o seu desenvolvimento normal, carecendo de uma atenção particular para as suas necessidades especiais (Bautista, 1997).

Deficiência visual é a “incapacidade de visão significativa ou total que, mesmo depois de corrigida, afecta negativamente a realização escolar da criança” (Correia, 1999; citado por Alves, s.d: 34). A visão parcial ou reduzida apesar de uma diminuição considerável da capacidade visual indicia que existem resíduos que permitem ler e escrever de forma comum. Já, a cegueira trata-se de ausência total da visão ou, em alguns casos, existência de resíduos visuais que apenas viabiliza a orientação em direção à luz, o reconhecimento de volumes e cores, mas não possibilita o uso normal da leitura e da escrita (Alves, s.d.).

“A Organização Mundial de Saúde considera que existe deficiência visual quando a acuidade visual de ambos os olhos, com correção, é igual a 0,3. A maioria dos países considera cegueira quando a acuidade visual, com correção, é igual ou inferior a 0,1...” (Bautista, 1997: 317).

#### ▪ Síndrome de Down

Uma pessoa com Síndrome de Down é portadora de uma anomalia cromossómica que implica perturbações. É uma alteração genética que acarreta um atraso do desenvolvimento físico, intelectual e linguístico (Pinheiro, 2010).

Especificando, o surgimento deste síndrome acontece por estarem presentes na célula 47 cromossomas e não 46. Os 46 dividem-se em 23 pares (22 pares formados por autossomas e um par de cromossomas sexuais). Os 46 cromossomas, na fecundação, unem-se para a formação de nova célula, e a criança normal recebe 23 pares específicos de cromossomas (em cada par há um cromossoma materno e um paterno). O óvulo fecundado com esta única célula cresce por divisão celular; os cromossomas análogos desunem-se no ponto da estrangulação, e cada um deles inclui uma nova célula. Deste modo, as células formadas preservam os 46 cromossomas de forma constante até à formação completa do embrião (Bautista, 1997).

Contudo, “na criança com Síndrome de Down, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21. É por isto que este síndrome é também denominado de Trissomia 21” (Bautista, 1997: 225). As pessoas possuidoras desta deficiência apresentam uma aparência física característica: pescoço pequeno, olhos amendoados, dedos curtos, fissuras palpebrais oblíquas, ponta do nariz achatada, uma demasiada flexibilidade nas articulações, imperfeições cardíacas congénitas, etc.<sup>1</sup>

#### ▪ Hiperatividade

Existem diferenças no conceito de hiperatividade e, por isso, para uma melhor compreensão do seu significado, convém começar por mencionar que, por exemplo, para um neurologista, hiperatividade refere-se a possíveis deficiências ou anomalias cerebrais, enquanto o psiquiatra considera que este transtorno caracteriza-se por uma atividade motora excessiva, falta de atenção e impulsividade. No entanto, a perspetiva pedagógica referencia que a hiperatividade relaciona-se com deficiências percetivas e dificuldades de aprendizagem (Moreira, et al, 2009).

Desta forma, para um melhor entendimento sobre a hiperatividade, torna-se interessante mostrar algumas definições de diferentes autores:

Para Safer e Allen (1979) a hiperatividade é uma norma de atividade excessiva em situações que requerem inibição motora e que é persistente ou contínua ano após ano. E as fundamentais características ligadas à hiperatividade seriam a falta de atenção; as dificuldades de aprendizagem preceptivo-cognitivas; os problemas de comportamento; a falta de maturidade. E também características de tipo emocional, como a impulsividade, a ansiedade e a dificuldade de relacionamento com os outros. Segundo Vallet (1986) é um síndrome que engloba alterações, tais como: movimento corporal excessivo; impulsividade; atenção dispersa; instabilidade nas respostas; emotividade; coordenação motora fraca; dificuldades de aprendizagem. E, ainda, partindo de uma perspetiva médica, Velasco Fernández (1980) defende que, de acordo com a observação clínica, é possível falar de síndrome de disfunção cerebral mínima, apesar de não se tratar de uma entidade patológica propriamente dita (Bautista, 1997).

Em traços gerais, a hiperatividade seria a perturbação mais evidente e seria gerada como um estado de mobilidade quase estável desde as primeiras idades, manifestando-se em

---

<sup>1</sup> Cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome\\_de\\_Down](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Down) [Em linha]. [Consultado a 11 de maio de 2012]

todos os campos. Não se trata somente de uma hiperatividade motora, mas pode também estar associada a hiperatividade verbal e pode surgir perturbações do sono e tendência para a destruição e agressividade. Para além da irritabilidade e impulsividade, a falta de atenção é outro dos sintomas pertencentes e marcantes do síndrome (Bautista, 1997).

#### ▪ Autismo

O autismo, nos últimos sete anos, foi definido como o protótipo das perturbações profundas do desenvolvimento (Bautista, 1997). Trata-se de um problema neurológico que afeta a perceção, o pensamento e a atenção, traduzindo numa desordem desenvolvimental permanente que se mostra nos três primeiros anos de vida (Correia, 1999).

Os sintomas surgem à medida que a criança cresce e que o défice em causa progride. A criança não desenvolve competências de linguagem adequadas para a sua idade e os sinais de autismo demonstram-se à medida que deixa de responder a quaisquer estímulos, inclusive os pais (Pinheiro, 2010).

Uma criança com autismo, como qualquer outra criança, pode expor um conjunto de comportamentos e aptidões. Contudo, interessa mostrar que existe uma variedade de características típicas dos autistas, tais como: comportamentos anormais quanto ao seu relacionamento com pessoas, objetos e eventos; níveis de atividade invulgares (muito altos ou muito baixos); dependência das rotinas e resistência à mudança; dificuldades no uso de brinquedos e outros objetos de uma forma incomum; limitações graves de interação social; movimentos corporais repetitivos, como balanços e rotações persistentes do corpo e batimentos constantes com a cabeça; etc. (Correia, 1999).

É de notar que a comunicação das crianças autistas, na sala de aula/apoio, pode ser simplificada através de calendários, tabelas e imagens. E as expectativas devem ser claras e as regras bem definidas (Pinheiro, 2010).

Embora o autismo possa constituir uma desordem em si, ele pode também estar relacionado a outras problemáticas como a deficiência mental, a auditiva, a visual e a epilepsia (Correia, 1999).

#### ▪ Epilepsia

Epilepsia é uma afeção crónica, sinal ou sintoma de uma desordem neurológica oculta, que se manifesta sob forma de crises convulsivas apelantes cujo grau de intensidade e a duração variam e resultam de alterações temporárias de uma ou mais funções do cérebro. Os portadores de epilepsia sofrem, por um curto espaço de tempo, de alterações de consciência,

de movimentos ou de ações durante o qual as células cerebrais não funcionam adequadamente (Pinheiro, 2010).

Existem duas formas de crises epiléticas: as generalizadas (envolvem descargas em todo o cérebro) e as parciais (apenas uma zona do cérebro é atingida). Exames como eletroencefalograma (EEG) e tomografia são ferramentas que auxiliam no diagnóstico. As crises de epilepsia podem ser controladas através da medicação (Pinheiro, 2010).

Quanto às causas desta problemática, é necessário referir que muitas vezes, a razão é desconhecida, mas pode ter origem de traumas durante o parto, ferimentos sofridos na cabeça, abusos de álcool e drogas, tumores e outras doenças neurológicas também facilitam o aparecimento da epilepsia, etc. (Pinheiro, 2010).

#### ▪ Dislexia

A dislexia não é uma doença, é um distúrbio ou transtorno de aprendizagem congénito que interfere de forma significativa na área da leitura, escrita e soletração. A dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula (Bambino, s.d.). “(...) A dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-económica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico” (Bambino, s.d: 2).

As causas de dislexia circundam numerosos fatores como problemas motores ou visuais, dificuldade em seguir e perceber imagens ou dificuldades no movimento ocular. Frequentemente caracteriza-se por uma discrepância entre o nível de leitura e o QI, a idade cronológica e atenção pedagógica (Pinheiro, 2010).

A dislexia afeta um grande número de pessoas, produzindo diferentes sintomas e variados níveis de gravidade. E quando a dislexia é identificada prematuramente torna-se um fator essencial porque a família e amigos auxiliam, e estão envolvidos em programas apropriados de remediação. A mudança do método de ensino e do ambiente educacional é o principal foco de tratamento para a dislexia, de forma a atender às necessidades específicas da pessoa disléxica (Bambino, s.d.).

#### ▪ Dificuldades de Aprendizagem

Dificuldades de aprendizagem é um termo usado para narrar uma condição neurológica que interfere com a capacidade da pessoa para guardar, processar ou produzir informação. As dificuldades de aprendizagem podem ser ligeiras e subtis, sendo possível que não sejam detetadas, ou podem ser severas, prejudicando a capacidade do indivíduo para

desenvolver variadas aptidões académicas, comunicacionais, funcionais e sociais (Rief e Heimburge, 2000).

Denote-se que as dificuldades de aprendizagem relativas ao desenvolvimento apontam falhas de atenção, de memória, de perceção, falhas percetivas e motoras, distúrbios de pensamento e de linguagem. Por sua vez, as dificuldades de aprendizagem académica apresentam incapacidades de leitura, escrita, soletração e em aritmética (Alves, s.d.).

As dificuldades de aprendizagem criam um fosso entre a capacidade verdadeira de um indivíduo e a sua produtividade e desempenho diários. As crianças com dificuldades de aprendizagem eram consideradas de forma incorreta, ou seja, eram observadas como preguiçosas, que possuíam uma capacidade limitada para aprender. Elas eram segregadas ou expulsas do sistema. Hoje, para que um indivíduo seja considerado como apresentando dificuldades de aprendizagem é fundamental que a capacidade intelectual estimada se situe pelo menos na média, apesar de não alcançar resultados proporcionais ao seu potencial numa ou mais áreas académicas. Estas crianças já não são tão olhadas como preguiçosas ou desmotivadas (Rief e Heimburge, 2000).

Fazer com que as crianças com dificuldades de aprendizagem ultrapassem os seus pontos fracos é o principal objetivo dos profissionais no apoio a estes alunos. Embora estas crianças apresentem certas dificuldades, elas também demonstram muitas outras potencialidades em certas áreas. Elas têm capacidade de aprender (Rief e Heimburge, 2000).

#### ▪ Perturbações Emocionais

Uma criança com perturbações emocionais manifesta algumas das seguintes características: dificuldade para a aprendizagem que não é causada por fatores intelectuais, sensoriais ou problemas de saúde; inaptidão para comportar-se de forma apropriada ao seu desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito à sua relação com os professores e colegas; incapacidade para apresentar comportamentos ou sentimentos adequados às circunstâncias normais; dificuldade para mostrar segurança e confiança em si mesmo ou para ultrapassar sentimentos de tristeza; dificuldade para confrontar-se com situações pessoais ou escolares de alguma tensão, tendendo a desenvolver reações de medo (Correia, 1999).

As perturbações emocionais expressam-se por um longo período de tempo e de forma acentuada que prejudica claramente o desempenho escolar (Correia, 1999). Alguns dos sintomas destas crianças são: hiperatividade, falta de atenção, agressividade, isolamento social, imaturidade, comportamento autodestrutivo, ansiedade demasiada, etc. (Pinheiro, 2010).



Para estes alunos, os professores procuram estabelecer uma relação de afetividade e determinar um local apropriado para os momentos em que o aluno perde o controle. É essencial pedir ao aluno que altere um comportamento de cada vez, de maneira a impedir o sentimento de frustração e fracasso (Pinheiro, 2010).

#### ▪ Multideficiência

Multideficiência é um “conjunto de deficiências numa mesma criança (...) causadoras de problemas educacionais severos que requerem intervenções específicas” (Correia, 1999; citado por Alves, s.d.).

As crianças com multideficiência patenteiam NEE de elevada intensidade e de baixa frequência, conseqüentes de acentuadas limitações cognitivas, associadas a limitações nos domínios motor ou sensorial (visão ou audição). Apresentam também acentuadas limitações no domínio da comunicação, linguagem e fala e/ou graves problemas de saúde (Nunes, 2005).

Os portadores de multideficiência podem formar diversos subgrupos, tais como: crianças com acentuadas limitações cognitivas e baixa visão ou cegueira / intensas limitações cognitivas e graves limitações neuro-motoras, decorrentes de paralisia cerebral, por exemplo / limitações cognitivas e surdez severa ou profunda / limitações cognitivas, graves limitações neuro-motoras e baixa visão ou cegueira / limitações cognitivas, graves limitações neuro-motoras e surdez severa ou profunda (Nunes, 2005).

E para que os alunos com estas acentuadas limitações nos diferentes domínios consigam incluir-se e participar ativamente nos ambientes onde se encontram, é necessário um apoio intenso e continuado em mais do que uma atividade normal do dia a dia. Precisam também de sistemas de apoio que lhes possibilitem serem aceites como indivíduos que cooperam para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem. Estes alunos para serem bem-sucedidos precisam de frequentar ambientes comuns onde existam oportunidades para vivenciar diferentes experiências e para interagir com parceiros significativos (Nunes, 2005).

Os portadores de multideficiência, apesar das suas capacidades e necessidades precisam de ser olhadas como alguém que podem aprender, se forem ensinados. Isto proporcionar-lhes-á um benéfico desenvolvimento e uma boa aprendizagem (Nunes, 2005).

### **3. A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

Sabemos que os portadores de necessidades educativas especiais apresentam dificuldades de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diferentes barreiras, podem limitar a sua participação efetiva na escola e na sociedade (Fernandes e Viana, 2009). A deficiência possui um duplo efeito no desenvolvimento dos indivíduos: por um lado atua como limitação, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades, por outro serve como incentivo para o desenvolvimento das suas vidas de adaptação (Santos e Nascimento, 2001).

Por isso, é de suma importância mencionar que quando se impede a oportunidade de inclusão de crianças e jovens portadoras de deficiência interfere-se no seu desenvolvimento, pois a exclusão de um aluno com limitações vai acarretar obstáculos de um desenvolvimento social escasso, com notável prejuízo na aprendizagem e no desenvolvimento. Porém, independentemente das diferenças que os alunos com NEE possuem, têm o direito e o acesso a uma escola que lhes afiance um ensino de qualidade, que lhes promova uma aprendizagem que atenda as necessidades de cada um (Santos e Nascimento, 2001).

Neste sentido, é interessante notar também que as problemáticas existentes na educação especial, por vezes, podem advir de problemas de ordem económico-social, que de alguma forma afetam bastante no ensino e aprendizagem de crianças portadoras de NEE (Santos e Nascimento, 2001). Temos como fatores causais do fracasso escolar os contextos socioeconómicos da família, o efeito do seu meio cultural e o património genético do indivíduo (Fernandes e Viana, 2009).

Não obstante, é numa escola inclusiva que todas as crianças com deficiência devem receber todo o apoio adicional indispensável para garantir uma educação eficiente. Estas crianças e jovens precisam de um currículo específico pela sua inferior capacidade de aprendizagem. E a escola é precisamente um espaço de extrema relevância porque ela possui um essencial papel no desenvolvimento dos seus alunos.

A escola inclusiva possui um ensino centrado no desenvolvimento das crianças, sendo esta capaz de educar todos com sucesso. Dão oportunidade de uma educação envolvida com a investigação do potencial dos detentores de qualquer problemática. O ensino destas escolas beneficia todas as crianças, e parte do princípio que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada um (Santos e Nascimento, 2001).

Na educação especial o essencial é entender como o aluno se desenvolve, como ele interage com os outros. Compreender de que forma ele “organiza os seus sistemas de compreensão; as trocas; as mediações que auxiliam na sua aprendizagem; a participação ou exclusão da vida social, a sua história de vida” (Santos e Nascimento, 2001: 38). Numa sala de aula/apoio, o professor tem a principal tarefa de conhecer cada um dos seus alunos, bem como as necessidades que lhes são inerentes, de forma a poder proporcionar-lhes uma metodologia específica de acordo com a dificuldade que expõem. O professor é quem interage e inclui todos os alunos na construção do conhecimento efetivo. É o responsável pela aprendizagem dos alunos com NEE (Karpinski e Sopelsa, 2009).

O professor deve apresentar atividades agradáveis e que possuam sentido para o desenvolvimento e vida do aluno. As tarefas efetuadas pelo professor devem ser das mais simples às mais complexas, fazendo com que o professor conheça a potencialidade de cada aluno, observando os pontos fortes e fracos e, assim, reconhecer as diferenças individuais da turma. A educação da criança com deficiência necessita estar direcionada para o desenvolvimento das funções que lhe ajude a ultrapassar os seus obstáculos, formando uma conceção de mundo, ou seja, conhecimentos cruciais para o entendimento das suas relações no seu quotidiano (Santos e Nascimento, 2001).

Uma equipa de educação especial é fulcral para se alcançar a inclusão destes alunos porque é esta equipa que executará as funções de avaliar o processo pedagógico inclusivo e também auxiliará pedagogicamente o professor do ensino regular a atender individualmente os alunos com necessidades especiais. É o professor de educação especial que deve proporcionar condições próprias para que o aluno efetue todo o tipo de trabalho possível (Santos e Nascimento, 2001).

A educação especial não se realiza somente em relação aos seus alunos, ela ultrapassa a relação dual (professor-aluno), ela integra atividades dirigidas aos alunos, às famílias, aos próprios professores e às comunidades (Carvalho e Peixoto, 2000). Isto é, os alunos adquirem conhecimento com diversas situações, e é na relação com os outros (professores, funcionários, colegas, família, comunidade) que as crianças e jovens aprendem e desencadeiam a aprendizagem efetiva (Karpinski e Sopelsa, 2009).

Toda a equipa de educação especial procura assegurar aos seus alunos com deficiência, no plano individual: o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais e a aquisição da estabilidade emocional. Por sua vez, no plano de inclusão social procuram garantir o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; da independência pessoal; a

inserção familiar, escolar e social; e a inclusão na vida ativa conforme uma adequada formação profissional (Carvalho e Peixoto, 2000).

Cumprе salientar que é a escola que contribui consideravelmente para o desenvolvimento de um ensino que colima a interação do aluno com o meio social. Ela dá oportunidade de interagir, de conviver. E é a escola que deve habilitar todos os seus profissionais (professores e auxiliares), bem como sensibilizar os pais, especialmente os que não têm filhos detentores de deficiência, pois todos devem desempenhar um papel ativo no processo de inclusão.

É urgente acreditar que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais têm potencial para desenvolver as suas capacidades e o seu rendimento escolar, desde que sejam respeitadas as diferenças de cada um.

### **3.1. O papel dos profissionais e da família no apoio às crianças portadoras de deficiência**

Aos olhos da sociedade, educação especial deverá ser sinónimo de educação de qualidade e deverá ter como finalidade o equilíbrio estável entre a individualização e a inserção na sociedade. Para isso, é necessário promover e garantir essa qualidade de ensino por parte de profissionais (professores, auxiliares, entre outros), assim como as famílias de cada aluno, com vista a apoiar de forma coesa as crianças portadoras de deficiência. A escola e a família são os mais relevantes meios de vida das crianças e jovens e os que mais influem o seu desenvolvimento (Santos, s.d.).

O trabalho de equipa é fundamental para o desenvolvimento e facilitação das interações entre os vários intervenientes, tais como: pais, professores, funcionários, entre outros, contribuindo para um progresso de parecerias efetivas. Todos eles devem partilhar informação e facilitar a delegação de competências (Pereira, 1999).

O papel do professor de apoio/educação especial para além de educador é de animador e dinamizador de ensino. São conselheiros no processo individual de aprendizagem (Pereira, 1999). O professor tem que adaptar o ambiente, mudar métodos e ajustar currículos para que todas as crianças e jovens utilizem e aumentem as suas capacidades de comunicar e aprender (Ministério da Educação, 1987).

É essencial proporcionar os apoios necessários aos alunos detentores de limitações. Para tal, alguns dos fatores-chave que os profissionais devem ter em conta são: o trabalho em

equipa e espírito de colaboração entre docentes, pais e comunidade; professores dedicados para motivarem e inspirarem os seus alunos; uma avaliação e responsabilização de forma mais integrada; o respeito e apreço pelas diferenças e pelas atitudes positivas de cada um; aulas motivadoras, atividades e currículos que estejam em conciliação com os interesses dos alunos; uma aprendizagem ativa e participação de todos alunos; etc. (Rief e Heimburge, 2000).

Segundo Pereira (1996), os pais dos alunos com deficiência só podem assumir um papel eficaz na educação dos seus filhos se tiverem conseguido ultrapassar a crise causada pela descoberta da deficiência e sejam capazes de estabelecer com eles um relacionamento normal. “A adequação do comportamento dos pais a um filho com deficiência é, muitas vezes, um processo longo e penoso em que é importante poderem contar com uma colaboração atuante. Esta ajuda pode assumir diversas formas e partir de diferentes fontes: apoio de familiares, de amigos, de outros pais com problemas semelhantes e de técnicos especializados, como o psicólogo ou o técnico de serviço social. Cabe, no entanto, um papel muito importante ao professor de educação especial que está numa situação privilegiada para o assumir” (Pereira, 1996: 5).

A pertinente colaboração entre os profissionais e a família tem trazido benefícios (Pereira, 1996):

- Para as famílias – receber informação acerca dos direitos e responsabilidades dos pais; informação acerca da deficiência; esclarecimento sobre o programa da criança com deficiência e acerca da forma como os restantes membros da família podem cooperar; aprender como realizar atividades positivas em casa; receber informação sobre como ensinar novas competências à criança com deficiência; e receber informação sobre outros recursos essenciais de que a criança com deficiência pode beneficiar.
- Para o membro da família portador de deficiência – aprender a crescer num envolvimento sólido, principalmente nos espaços família/escola; e participar de outros recursos e serviços da comunidade.
- Para os profissionais – conhecer mais acerca das competências e das necessidades do sistema familiar; da criança com deficiência; e planear e programar atividades que podem ser desenvolvidas em casa.

Os professores são os principais responsáveis pela identificação dos serviços de que a criança e a família requerem, mormente serviços de saúde, reabilitação e serviços sociais

(Pereira, 1996). E é de extrema importância que as famílias compreendam que tanto os professores como os funcionários encontram-se verdadeiramente preocupados com o seu filho, pelo que devem mostrar interesse e preocupação por um contacto regular, não unicamente em situações de apuro. Os pais devem perceber que os profissionais funcionam como recursos alicerçais para o desenvolvimento do Plano Educativo Individual (PEI) (Pinheiro, 2000).

Pertence aos professores e auxiliares apoiar a família, ajudar no desempenho do seu papel de pais e não lhes atribuir um papel de especialistas a quem seja pedida a realização de tarefas que são fundamentalmente da competência da escola (Pereira, 1999).

A família é o primeiro contexto social da criança. Os pais são os seus primeiros educadores e estão cada vez mais conscientes do seu papel ativo na educação dos seus filhos. O ambiente familiar e social é essencial para o desenvolvimento da criança (Simões, 1993). Quando os pais se importam pelo que se passa na escola, quando conversam com os seus filhos sobre as dificuldades, satisfações, sentimentos, quando os apoiam e os ajudam, sobretudo, nos trabalhos de casa, há mais probabilidades das crianças se sentirem muito mais motivadas e com maior rendimento escolar (Santos, s.d.).

Em síntese, “a escola tem muita importância na vida das famílias no plano económico e na organização do quotidiano, nas férias e tempos livres, nos projetos de futuro fantasiados para os filhos” (Santos, s.d: 87). Os profissionais devem tratar sempre a criança com respeito. Um outro aspeto essencial é organização minuciosa de reuniões, de forma a permitir à família todas as decisões que envolvam os seus filhos. É necessário ativar a família/pais a participar nas decisões, ver os pais como agentes de mudança, assumir cada família como forte e competente. Para além disto, é indispensável aprender a aceitar as críticas dos pais e dar-lhes conhecimento de todas as situações (Pinheiro, 2010).

Sem dúvida que o dia a dia das famílias com filhos portadores de deficiência organiza-se em função da escola (Santos, s.d.). Daí o extremo valor dos profissionais, bem como o fundamental papel desempenhado pelas famílias. Todos contribuem para a comodidade de todas estas crianças e jovens.

## II PARTE – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### Capítulo III – Procedimentos Técnicos e Metodológicos

#### 1. Modelo de análise

Neste ponto iremos proceder à construção do modelo de análise – que “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 109). Esta elaboração consiste no “prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise. É composto por conceitos e hipóteses estreitamente articulados entre si, para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente” (Idem: 150).

Neste sentido, a educação especial enquanto objeto de estudo, embora seja orientado/realizado através da operacionalização de um plano metodológico, levanta, desde logo, uma questão orientadora (que acompanha todo desenvolvimento desta investigação):

- *A educação especial na escola em estudo fomenta um olhar de igualdade ou desigualdade para com os alunos portadores de deficiência?*

Porém, esta questão pode desdobrar-se nas duas seguintes:

- Até que ponto existem estereótipos em relação aos alunos portadores de deficiência por parte dos diferentes agentes sociais relacionados com a escola?
- De que forma é que se fortalecem as interações entre alunos com necessidades educativas especiais e professores, funcionários e família?

Para além disto, o que se pretende estudar apesar de se concentrar, sobretudo, nos alunos/crianças com necessidades educativas especiais, também se centraliza nas famílias (pais) destas crianças, professores, auxiliares e, obviamente, no sistema de ensino/escola que os acolhe, por isso importa explicitar todos os objetivos gerais que se solicita apreender:

- Definir uma imagem da educação especial, isto é, perceber de que forma é encarada a educação especial – (des)igualdade – por parte dos agentes sociais abrangidos por este estudo.
- Conhecer/perceber o quotidiano, o acompanhamento dos alunos, da escola (professores e funcionários) e da família destas crianças (com necessidades educativas especiais).

No entanto, estes objetivos gerais fragmentam-se nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender como é o ensino de crianças com necessidades educativas especiais:
  - Desde a organização até ao funcionamento da educação especial
  - Qual o processo de avaliação/intervenção (dos professores para com esses alunos)
  - Quais os objetivos da escola para este tipo de ensino
- Perceber o impacto da necessidade e existência do ensino especial na escola:
  - O motivo da sua institucionalização nesta escola
  - Quais os fatores de admissão dos alunos com NEE
- O motivo da escola dedicar-se a vários tipos de necessidades educativas especiais (exemplo: Síndrome Down [Trissomia 21]; Paralisia Cerebral, entre outras)
- Analisar a constituição de turmas:
  - No sentido de perceber se a integração dos alunos varia (ou não) em função do sucesso escolar
- Descrever o nível de funcionalidade e incapacidade destes alunos:
  - A identificação dos fatores ambientais que constituem barreiras ou facilidades
- Definir o papel do corpo docente e auxiliares no sucesso escolar destas crianças:
  - O perfil social ou características socioprofissionais do corpo docente e não docente



- Compreender/promover a relação entre a família/pais e a escola:
  - A relação entre o ambiente familiar e o sucesso escolar destes alunos
  - O perfil socioeconómico das famílias, ou seja, até que ponto as famílias estão dispostas – economicamente – acompanhar o desenvolvimento do seu filho em tudo que eles necessitam (tratamentos)
- Analisar o bem-estar e, por exemplo, a prática desportiva/atividades destes alunos

Ao longo de toda a fase exploratória, a revisão da literatura acerca do tema em estudo (educação especial), consentiu o surgimento de conceitos-chave e hipóteses significativas para a concretização da investigação. Ora, o modelo de análise permite converter a fase exploratória em tipificações que vão possibilitar formalizar o projeto de investigação de forma a criar (através das hipóteses, dos conceitos, das dimensões, das variáveis e dos indicadores) um modelo de análise coeso.

Deste modo, para a construção do modelo de análise passamos à conceptualização dos conceitos básicos (educação especial, (des)igualdade social, inclusão social e escolar, relações sociais e quotidiano) da nossa investigação, mas importa realçar que serão destacados apenas os aspetos relativos aos conceitos que expressam o fundamental da realidade em análise, relacionando-os com os nossos objetivos empíricos (atrás mencionados).

Posto isto, sendo a educação especial o tema central deste estudo, consideramos apropriado principiar pela abordagem deste conceito.

A educação especial é, portanto, o ramo da educação, que se debruça sobre o acompanhamento e sobre a educação de pessoas com determinadas necessidades especiais, sendo “(...) definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.”<sup>2</sup> Tem como finalidade o desenvolvimento do aluno, bem como a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo profissional. Por outras palavras, as crianças portadoras de deficiência têm o direito à educação e de se desenvolver, de forma a inserirem-se na vida adulta com maior habilidade.

---

<sup>2</sup> Cf. <http://student.dei.uc.pt/~asilva/definicao.htm> [Em linha]. [Consultado a 28 de maio de 2012]

A educação especial promove a igualdade de oportunidades, isto é, ela procura afiançar um sistema educacional inclusivo sem preconceitos e discriminação.

Neste sentido, sabemos que a igualdade e desigualdade são dois conceitos em influência mútua e que a igualdade social só se obtém com o imprescindível aperfeiçoamento global da sociedade, porém só se consegue alcançar este aperfeiçoamento através da revolução ou da evolução. As diferentes experiências revolucionárias têm efetuado muito pouco neste sentido. Já a evolução, não depende da nossa vontade, só se consegue com o vagaroso passar do tempo. Apesar disso, devemos insistir para que se adquira a chegada de tão nobre ideal (Mota, 2009). Todos nós somos (des)iguais: desiguais no modo de ser e cada um com diferentes limitações, mas somos iguais como cidadãos. Por isso, precisamos de tratar todos de igual modo. É urgente findar a desigualdade.

A inclusão social das pessoas portadoras de deficiência significa torná-las participantes da vida. Apesar de inclusão ser um processo que acontece gradualmente, porque os seres humanos têm preconceitos e diferentes maneiras de compreender o mundo, deve-se certificar o respeito aos seus direitos no âmbito da sociedade.<sup>3</sup>

Ressalte-se que “a inclusão escolar aborda questões como respeito às diferenças e à participação na sociedade em geral e, particularmente, em instituições de educação regular (inclusão escolar)” (Roriz et al, 2005: 194). Nesta perspectiva, importa destacar que uma das grandes barreiras que existem para os portadores de deficiência é a inclusão escolar. Por isso, *uma escola para todos* é o grande objetivo a cumprir para a inclusão, pois uma escola que acolhe as diferenças, que colabora, que convive será um bom começo para combater a exclusão social. Apoiar todos os alunos com limitações, proporcionar-lhes uma educação de qualidade será o caminho certo para termos uma sociedade incluída.

Para Max Weber, “a relação social diz respeito à conduta de múltiplos agentes que se orientam reciprocamente em conformidade com um conteúdo específico do próprio sentido das suas ações. Na ação social, a conduta do agente está orientada significativamente pela conduta de outro ou outros, ao passo que na relação social a conduta de cada qual entre múltiplos agentes envolvidos (que tanto podem ser apenas dois e em presença direta quanto um grande número e sem contato direto entre si no momento da ação) orienta-se por um conteúdo de sentido reciprocamente compartilhado” (Weber, 1997; citado por Barros, 2010: s.p.).

---

<sup>3</sup> Cf. <http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1177118084> [Em linha]. [Consultado a 30 de maio de 2012]

O comportamento significa a relação do indivíduo com o mundo e é no nosso dia a dia que aprendemos com os outros a construir formas de ser e de nos comportar. Cada pessoa aprende a conhecer-se e a conhecer os outros no seio de relações. E o relacionamento com o outro exige de nós cuidados especiais. Todos os dias, deparamo-nos com pessoas únicas que devemos aprender a perceber e a respeitar as diferenças. É o nosso comportamento que define o bom/mau relacionamento com os outros.

No quotidiano as pessoas partilham as maneiras de ser, os afetos, o respeito aos mais velhos e as experiências de vida. Ou seja, convivem, desenvolvem as suas atividades económicas e sociais. “As vivências quotidianas são campos férteis para o conhecimento da realidade, pois o quotidiano é composto por relações impregnadas de saber” (Dartora, 2010: 227). As relações são partilhadas de forma emocional e afetiva.

Nesta fase da investigação, para além da identificação dos conceitos, devemos elaborar hipóteses teóricas e para tal é necessário uma reorganização de todo o conhecimento alcançado, pois qualquer hipótese “(...) confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida” (Quivy e Campenhout, 1992; citado por Martins, 2005: 62). Por outras palavras, construir hipóteses é, de alguma forma, elaborar respostas possíveis às perguntas de partida, porém estas hipóteses são provisórias, pois só serão confirmadas ou não com a informação obtida através dos instrumentos de recolha e dados.

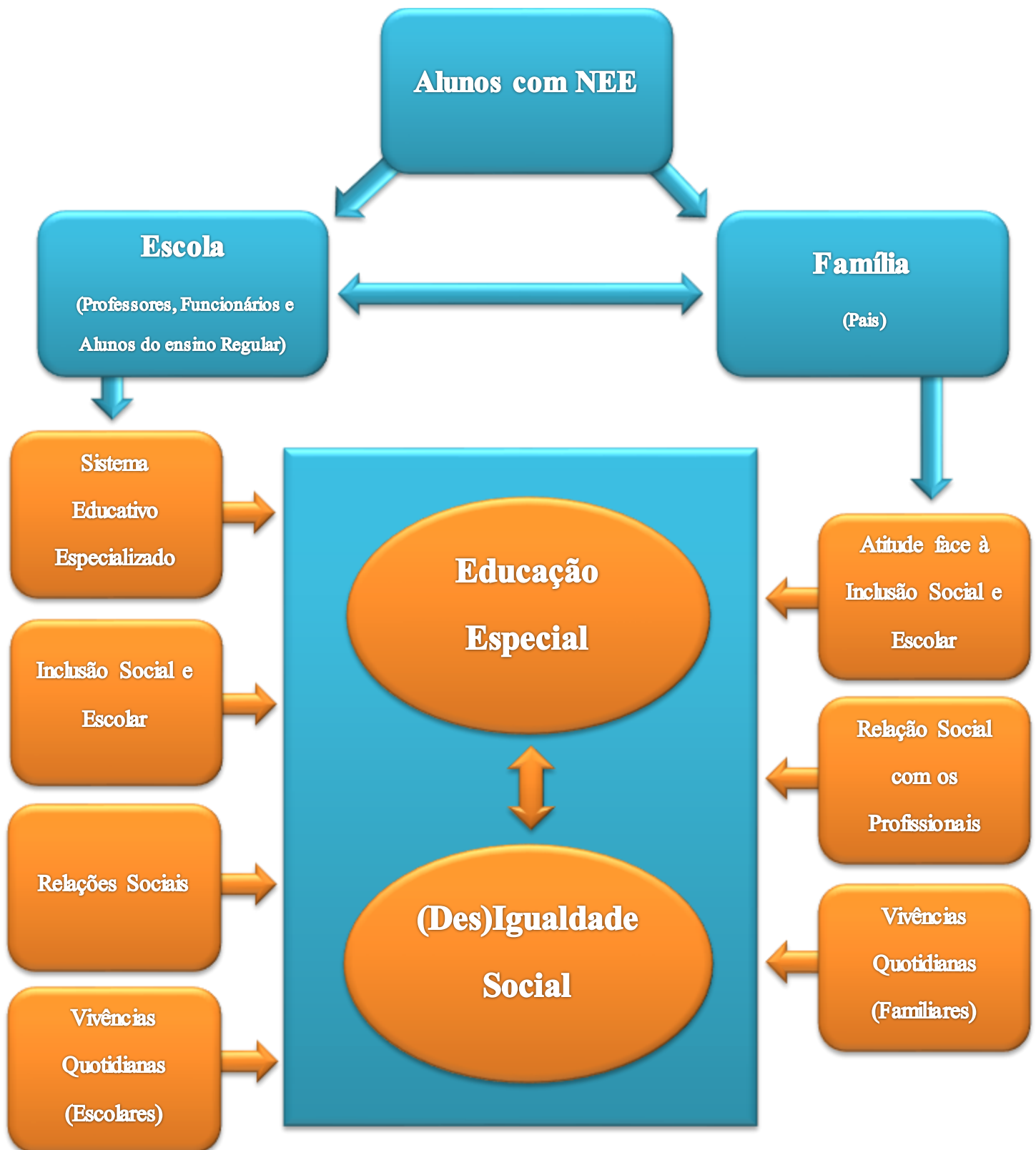
Neste sentido, para a pergunta de partida anteriormente mencionada – *A educação especial na escola em estudo fomenta um olhar de igualdade ou desigualdade para com os alunos portadores de deficiência?* – foram construídas as seguintes cinco hipóteses de pesquisa:

- A escola em estudo, como escola inclusiva, dá oportunidade de admissão a todos os alunos com NEE.
- O apoio educativo especializado (educação especial) da escola é considerado (pelos professores, funcionários e pais) uma mais-valia para o progresso e emancipação das crianças com NEE. Neste sentido, permite que tenham/reforcem a sua autonomia.
- Interações positivas alimentadas entre alunos com NEE e diferentes agentes sociais potenciam a inclusão social e particularmente a inclusão escolar dos alunos com NEE.

- O dia a dia (as vivências quotidianas escolares e familiares) e o tipo de relacionamento influenciam positivamente as interações entre alunos com NEE e os diferentes agentes sociais relacionados com a escola.
- Interações constantes entre diferentes agentes sociais e crianças com NEE promovem a igualdade de oportunidades.

Sinteticamente, a construção do modelo de análise capacita o trabalho sistemático de recolha e análise de dados, de observação ou de experimentação em fenómenos reais (Xavier, 2008). Assim, o nosso objeto de estudo permitiu conceber o seguinte modelo de análise elucidativo (fig. 1):

Figura 1 – Modelo de análise



Para finalizar, apresentamos as dimensões e indicadores de análise utilizados para a construção do modelo de análise (tabela 1):

**Tabela 1 – Dimensões e indicadores de análise**

CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES/VARIÁVEIS
<p>Escola ↓ <b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b></p>	Caracterização do Sistema Educativo	Motivo de institucionalização
		Fatores de admissão dos alunos com NEE
		Organização do ensino das crianças com NEE: avaliação / principais áreas de apoio e a constituição de turmas
		Recursos necessários para receber os alunos com NEE
		Tipo de atividades destinadas aos alunos com NEE
		Objetivos da escola para este tipo de apoio especializado
<b>(Des)Igualdade Social</b>	Existência (ou não) de estereótipos em relação aos alunos com NEE	Fatores que mais contribuíram para a (des)igualdade
<b>Inclusão Social e Escolar</b>	Inserção das crianças na educação especial e na sociedade	Atitude face à inclusão social e escolar dos alunos com NEE
		Motivações dos alunos com NEE
		Expectativas acerca do progresso e emancipação das crianças com NEE

<b>Relações Sociais</b>	Tipo de relacionamento por parte dos diferentes agentes sociais	Relação entre os profissionais e os alunos com NEE
		Relação entre os profissionais e a família (pais)
		Relação entre alunos com NEE e os do ensino regular
<b>Quotidiano</b>	O compartilhamento das vivências quotidianas (escolares e familiares)	As crianças com NEE e o seu dia a dia com a equipa de profissionais da escola e com os familiares: os cuidados (diários) e educação (exemplo – higiene, alimentação, atividades, etc).

## **2. A investigação qualitativa**

De maneira a reconhecer quais os métodos e técnicas que nos proporcionam uma indagação conexa do nosso objeto de estudo e toda a informação que deste deriva, convém começar por destacar que a escolha metodológica é constituída tendo por base o tipo de conhecimento que desejamos alcançar. Por isso, as opções de escolha dos métodos de recolha de dados, para o desenvolvimento desta investigação, tiveram em conta as seguintes condições: a população alvo aqui envolvida (a população sobre a qual aludiu a nossa pesquisa e que acabou por escoltar o nosso estudo), bem como o objeto e os objetivos fulcrais de trabalho, o acesso à informação pretendida e, ainda, a disponibilidade dos indivíduos que participaram e contribuíram nesta investigação. Assim sendo, as apostas metodológicas vão contribuir para que, posteriormente, os nossos objetivos sejam alcançados.

Portanto, se nos concentrarmos na natureza do problema a ser estudado, a escassez do nosso conhecimento neste domínio e a complexidade em conceber um instrumento estandardizado de recolha (Xavier, 2008), observamos que a nossa opção em termos de pesquisa reincidente na abordagem qualitativa, pois “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994; citado por Bernardo, 2008: 34). Isto é, a abordagem qualitativa é uma forma apropriada para perceber a natureza de um fenómeno social (Sousa, 2007) e, por isso, faculta uma maior fonte de informações essenciais de compreensão do problema em estudo. Ajudará a responder às questões levantadas e é a abordagem que melhor se adequa aos objetivos desta dissertação.

Os métodos qualitativos mostram-se pujantes para a produção de conhecimento subjetivo que envolve variáveis comportamentais e outras respostas sociais, ou seja, esta investigação é essencial para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida. “Os métodos qualitativos designam uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente” (Deslauriers, 1997; citado por Guerra, 2006: 11).

Deste modo, torna-se, então, pertinente ressaltar as fundamentais características da investigação qualitativa. Por isso, devemos ter bem presente que a investigação qualitativa trata-se de uma pesquisa particularmente descritiva, onde os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Esta investigação tem um maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos, ou melhor, é relevante na medida em que se,



por um lado, as técnicas quantitativas de investigação possibilitam identificar se existem mudanças, é especialmente através das técnicas qualitativas que se apura como surgem essas mudanças. A investigação qualitativa procura analisar os dados recolhidos de forma indutiva, numa abordagem de investigação exploratória, tentando dar resposta a questões investigativas, mais do que uma abordagem dedutiva e confirmativa de hipóteses antecipadamente colocadas (Santos, 2008). As abstrações só são produzidas à medida que os dados são recolhidos e agrupados, de acordo com a conhecida “teoria fundamentada” (Glaser e Strauss, 1967).

Este tipo de investigação refere-se às dimensões mais subjetivas da existência dos sujeitos, ao domínio dos significados, dos sentimentos, das vidas e também recai sobre os modos de funcionamento das organizações, dos fenómenos culturais, etc.

Para além disto, é de salientar que “a fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. O investigador tem a noção que o contexto é importante e que as acções serão mais facilmente compreendidas se forem observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Para a Investigação Qualitativa, a perspectiva é a de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre e, por essa razão, o investigador deve privilegiar a observação (...)” (Santos, 2008: s.p.). Torna-se necessário que este tenha uma postura imparcial, deverá ter a capacidade de compreender o mundo a partir dos seus sentidos e capacidades, bem como percebê-lo de acordo com outras óticas, outras experiências que são dissemelhantes da sua realidade.

Os métodos qualitativos exigem que haja curiosidade por parte do investigador tanto para o prático como para o subjetivo. Este dever-se-á afastar dos seus valores para a aplicação do seu estudo, da sua observação e dos seus dados. Não convém a intervenção de determinado tipo de preconceito, porque o investigador deve olhar para aquilo que observa com os olhos daquela população que o produz para o poder estudar com coerência.

## **2.1. Procedimentos processuais para a implementação da recolha de informação**

O objeto de estudo é decisivo para a escolha do tipo de recolha de informação e o respetivo tratamento. Por isso, importa salientar que no âmbito desta investigação, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se adquire a partir do contacto direto e, para isso, recorreremos à seleção de várias técnicas de pesquisa. Primeiramente, a análise de documentos para a recolha de informações úteis (várias

componentes bibliográficas) para o objeto em estudo e, ainda, a sua análise pormenorizada. Logo, este método de recolha de dados tornou-se fundamental para o decorrer das fases seguintes deste estudo, pois permitiu-nos complementar a informação adquirida por outros métodos (a seguir mencionados).

Outra técnica – principal deste estudo – é a entrevista, nomeadamente, as entrevistas semidiretivas/semiestruturadas (estas concedem um maior grau de liberdade ao entrevistado na sua resposta fazendo com que se consiga informação mais minuciada e opulenta). “A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (Ketele, 1999: 18).

A entrevista, enquanto instrumento metodológico, “é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Ruquoy, 1997: 89). As entrevistas semidiretivas possibilitam ao entrevistado a estrutura de ideias em volta do objeto perspetivado, possibilitando-lhe um conjunto de tópicos e a possibilidade de moldar o seu conteúdo (Xavier, 2008). A entrevista consiste numa ferramenta interativa que obtém sentido dentro de um espaço dialógico, em que o estabelecimento do vínculo entre o investigador e os sujeitos investigados cumpre uma função principal na qualidade dos indicadores empíricos produzidos (Madureira, 2000). É um modo de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas.

A entrevista semidiretiva está normalmente associada a uma maior liberdade de resposta e a sua flexibilidade permite ao investigador redirecionar as questões e/ou aprofundar assuntos em função das respostas que o entrevistado vai dando. A entrevista em investigação qualitativa tende a obtenção de respostas completas, detalhadas e em profundidade.

Um outro instrumento utilizado na composição desta pesquisa, de forma a complementar as outras técnicas, foi a observação direta (o seu principal objetivo é descrever os componentes de uma dada situação social com vista a obter tipologias). Esta técnica não consiste somente em ver e ouvir, mas sim em averiguar factos ou fenómenos que se pretendem estudar. A observação direta ajudou-nos a granjear provas sobre determinadas situações sobre as quais muitas vezes os indivíduos não têm consciência, porém orientam o seu comportamento. De facto, permitiu-nos amplificar horizontes e a construir o objeto teórico. E, tal como é aludido no Manual de Investigação em Ciências Sociais (2005), “a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha dos

dados, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação” (Quivy e Campenhout, 2005: 164).

Para além disto, esta técnica exigiu um determinado período de tempo, mas esta durabilidade (aquando das nossas visitas à escola) fez com que conseguíssemos visualizar regularidades e singularidades. Assim sendo, a técnica da observação tornou-se necessária e pertinente na medida em que conseguimos divisar algumas das características de ligação que os alunos com NEE e os profissionais (professores e funcionários) transmitem em espaço escolar, nomeadamente no recreio, bem como as ligações entre essas crianças portadoras de deficiência e os seus colegas.

Perante a exposição da metodologia de investigação adotada, é perceptível que o caminhar para o trabalho de campo tenha previsto uma “presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto direto com as pessoas e as situações” (Costa, 1986: 129). Por isso, com a técnica intensiva utilizada, o grande objetivo é a busca de uma melhor compreensão sobre a natureza do problema a ser estudado.

Contudo, é de destacar que o critério que delimita o valor da amostra, em estudos qualitativos, é o da adequação aos objetivos do estudo. Portanto, na presente investigação, pretendemo-nos debruçar somente sobre profissionais arrolados com crianças com NEE, isto é, a população-alvo restringe-se apenas aos que trabalham e se relacionam com estas crianças e jovens: 6 professores e 3 funcionários e, ainda, 15 famílias com filhos detentores de deficiência. Importa realçar que dos 6 professores, 2 deles encontram-se mais no auxílio aos alunos de deficiência severa (multideficiência) e também das 3 funcionárias, uma delas está no apoio a esses alunos.

Esta escola abarca 53 alunos com diversas necessidades educativas especiais. Destes 53 alunos, como podemos verificar nas tabelas abaixo expostas, 34 deles apresentam um tipo de deficiência leve (tabela 2), 11 alunos assinalam limitações de nível moderado (tabela 3) e 8 alunos destacam um nível de deficiência severo (tabela 4):

**Tabela 2 – 34 alunos com NEE – deficiência leve: medidas educativas implementadas**

ALUNO	MEDIDA EDUCATIVA*	DEFICIÊNCIA
1	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
2	APP, ACI, APA	Défice cognitivo causada por Citopatia mitocondrial por deficiência do complexo IV da cadeia respiratória mitocondrial
3	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
4	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
5	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
6	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
7	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
8	APP, ACI, APA, APM	Síndrome de Asperger
9	APP, ACI, APA, APM	Défice cognitivo
10	APP, ACI, APA, APM	Défice cognitivo
11	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
12	APP, ACI, APA, APM	Défice cognitivo
13	APP, ACI, APA, APM	Défice cognitivo
14	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
15	APP, ACI, APA	Síndrome de Cornélia de Lange
16	APP, ACI, APA	Défice cognitivo e emocional
17	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
18	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
19	APP, ACI, APA	Limitações no domínio emocional
20	APP, ACI, APA	Défice cognitivo e emocional
21	APP, ACI, APA	Défice cognitivo e emocional
22	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
23	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
24	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
25	APP, ACI, APA	Dislexia
26	APP, ACI, APA	Dislexia
27	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
28	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
29	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
30	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
31	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
32	ACI	Défice cognitivo
33	APP, ACI, APA	Défice cognitivo
34	APP, ACI, APA	Défice cognitivo

Fonte: Mapa- Síntese Medidas Educativas da Escola, 2011/2012.

\*APP – Apoio Pedagógico Personalizado / ACI – Adequação Curricular Individual / APA – Adequação no Processo de Avaliação / APM – Adequações no Processo de Matrícula

**Tabela 3 – 11 alunos com NEE – deficiência moderada: medidas educativas implementadas**

ALUNO	MEDIDA EDUCATIVA*	DEFICIÊNCIA
1	CEI	Défice cognitivo decorrente de Microcefalia congénita e atraso de desenvolvimento.
2	CEI	Síndrome de West
3	CEI	Trissomia 21
4	CEI	Paralisia cerebral
5	CEI	Défice cognitivo
6	CEI	Défice cognitivo (epilepsia)
7	CEI	Deficiência intelectual, com perturbação do espectro autista ligeiro
8	CEI	Défice cognitivo (epilepsia)
9	CEI	Défice cognitivo
10	CEI	Paralisia Cerebral
11	CEI	Síndrome de West

Fonte: Mapa-Síntese Medidas Educativas da Escola, 2011/2012.

\* CEI – Currículo Específico Individual

**Tabela 4 – 8 alunos com NEE – deficiência severa: medidas educativas implementadas**

ALUNO (Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência - UEAM)	MEDIDA EDUCATIVA*	DEFICIÊNCIA
1	CEI, TA, APM	Défice severo cognitivo
2	CEI, TA, APM	Trissomia 21 com autismo atípico
3	CEI, TA	Duplo cerebelo com epilepsia grave
4	CEI	Sequelas de paralisia cerebral com epilepsia
5	CEI, TA, APM	Síndrome de Sottos com sintomatologia autista
6	CEI	Espinha bífida com mielomeningocele
7	CEI	Sequelas de paralisia cerebral com epilepsia
8	CEI	Sequelas de paralisia cerebral

Fonte: Mapa-Síntese Medidas Educativas da Escola, 2011/2012.

\* CEI – Currículo Específico Individual / TA – Tecnologias de Apoio / APM – Adequações no Processo de Matrícula

Apesar do número de famílias escolhido ser reduzido não impediu um esclarecimento notório sobre o impacto que a deficiência poderá ter trazido à família. E para a decisão deste número de famílias dos 3 diferentes tipos de deficiência, selecionamos 9 famílias com filhos portadores do tipo I, 3 do tipo II e outras 3 famílias do tipo III. Trabalhamos, portanto com 25% do total de cada tipo de deficiência. Com isto, pretendemos conhecer a vida das famílias com diferentes limitações desde as mais leves até às mais graves.

Deste modo, foi construída uma amostra intencional, não probabilística. E como tal, estamos conscientes que não podemos generalizar as conclusões obtidas.

Após esta seleção, passámos à realização das entrevistas, porém primeiro estabelecemos um contacto com todos os professores, funcionários e famílias (as pessoas que melhor nos ajudaram a obter e recolher informações relevantes), explicando desde logo toda a informação necessária acerca da problemática que pretendíamos investigar e o objetivo central da entrevista. Todos concordaram em colaborar neste estudo.

Neste sentido, foram elaborados três guiões de forma estruturada (Anexos 3, 4 e 5). Tivemos em atenção o enquadramento teórico deste trabalho e as dimensões de análise que a revisão bibliográfica apontava concernentes ao objeto de estudo desta investigação, privilegiando-se em circunstância as seguintes dimensões (alguns exemplos): caracterização sociodemográfica; caracterização do filho(s)/aluno(s) (com deficiência); composição do quotidiano da família, professores e funcionários para com a criança ou jovem com NEE; apoios prestados disponíveis à família e à escola; etc.

É de notar que a recolha de dados através das entrevistas foi registada em gravador com prévia autorização dos entrevistados e foram transcritas na íntegra o que simplificou, posteriormente, a análise da informação conseguida.

Cada entrevista demorou cerca de 60 minutos, pois dependia da facilidade que cada um tinha em discursar e também da emoção que as questões davam aos entrevistados, o que totaliza aproximadamente cerca de 1440 minutos de duração das entrevistas.

Foram os entrevistados que decidiram a data, a hora e o local da entrevista. As entrevistas aos professores e funcionárias realizaram-se fora da escola. No entanto, a maioria das famílias optou por conceder a entrevista na sua própria casa.

No decorrer de todas as entrevistas registamos as condições do local, o comportamento do entrevistado, a expressão verbal e não-verbal, as intermissões ocorridas (ou não), o vestuário do entrevistado e as interações ocorridas durante a entrevista (antes e depois da gravação).

Depois de toda a informação recolhida enveredámos para a análise de conteúdo – “conjunto de técnicas de análise de comunicações que visam, através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens” (Bardin, 1977: 43) – com o intuito de encontrar validações que possibilitassem revogar ou certificar as hipóteses de pesquisa, isto é, para termos a vertente mais representativa e oculta dos discursos dos entrevistados e para um melhor esclarecimento daquilo que será previsto em relação aos resultados da investigação.

Todos os relatos dos entrevistados tiveram pertinência para a nossa análise e posterior discussão dos dados.





## **Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados**

A população-alvo envolvida para o desenvolvimento deste estudo expõe um conjunto de características que nos proporcionou o acesso a informações munidas de diferentes significados. Por isso, neste capítulo passamos à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esta análise não se limita somente à descrição dos dados; procuramos também articulá-la com as perspectivas teóricas e com o modelo de análise anteriormente mencionados.

### **1. O espaço escolar em estudo**

Começamos por apresentar uma pequena caracterização da escola em estudo, realçando os dados mais pertinentes de modo a dar a conhecer brevemente a escola a partir da qual se construiu o nosso objeto de estudo.

Trata-se de uma escola situada na Região Norte, que está em curso nas atuais instalações desde 1986.

Este estabelecimento de ensino abarca toda a população da zona do concelho onde se insere e a sua periferia, assistido assim a um leque populacional bastante considerável.

A comunidade educativa do agrupamento da escola vai (re)construindo referenciais educativos, onde todos são chamados a participar, numa lógica e numa dinâmica de agrupamento de escolas. Aqui, o grande objetivo é descobrir soluções para a grande diversidade de problemas que se colocam desde o pré-escolar até ao final do 3º ciclo, numa procura de condições geradoras de sucesso escolar e educativo de todos os alunos e que abranja as suas famílias.

O agrupamento tem vindo a executar condições de promoção do sucesso escolar dos alunos, através das várias ofertas formativas (apoio educativo, educação especial, cursos de educação e formação, projetos e atividades de enriquecimento, etc). O absentismo e o abandono escolar são pouco expressivos. Contudo, existe dificuldade em garantir a prevenção do absentismo e do abandono em alguns grupos mais vulneráveis (exemplo: alunos de etnia cigana). Encarar esta realidade, impõe, portanto, a criação de novas dinâmicas no agrupamento para garantir que todos os alunos tenham direito a fruir da educação escolar como um meio de preparação para a vida.

Perante estas exigências, o que se procura é o aumento da qualidade do sucesso de todos os alunos, apostando no enriquecimento dos seus percursos educativos. Isto é, a escola aludida ao longo deste trabalho e todas as outras deste agrupamento são compreendidas como

um centro de promoção do sucesso educativo e, também, como uma instituição impulsionadora de crescimento comunitário.

Esta escola (sede do agrupamento) conta com 24 turmas (cerca 670 alunos), mas sempre abarcou entre 32 e 42 turmas (aproximadamente 1000 alunos).

Quanto aos alunos com NEE (cerca de 3,17% da população escolar do agrupamento) encontram-se convenientemente referenciados conforme a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e estão enquadrados em diversas medidas de acordo com o Decreto-Lei 3/2008. Estes alunos são alvo da intervenção especializada por parte de vários auxiliares e professores de educação especial e de apoio educativo. Na escola, em questão, existem 53 crianças e jovens portadores de deficiência.

Hoje, esta escola consagra aos seus alunos e profissionais os seguintes serviços especializados de apoio educativo: administrativos (secretaria, serviços de ação social escolar – SASE); centro de recursos constituído pela biblioteca, sala de estudo e o espaço informático (TIC); cantina; bar dos professores e bufet dos alunos; e, ainda, serviços de psicologia.

## 2. Caracterização sociodemográfica

Neste ponto iremos expor e analisar os dados sociodemográficos dos entrevistados (professores, funcionárias e famílias), relacionados com a educação especial.

### 2.1. Professores

Como podemos averiguar na tabela 5, os professores (três do sexo feminino e três do sexo masculino) apresentam, globalmente, idades superiores a 30 anos.

Quanto ao estado civil, verificamos que quatro entrevistados (duas professoras e dois professores) são casados, apenas um solteiro e uma professora divorciada.

Em relação ao nível de escolaridade, observamos que todos os professores apresentam um excelente nível de qualificações.

**Tabela 5 – Dados sociodemográficos dos professores**

FAIXA ETÁRIA	Nº DE PROFESSORES
30-34	1
35- 44	1
45- 54	3
55-64	1
<b>Total</b>	<b>6</b>
SEXO	
Feminino	3
Masculino	3
<b>Total</b>	<b>6</b>
ESTADO CIVIL	
Casado	4
Solteiro	1
Divorciado	1
<b>Total</b>	<b>6</b>
GRAU DE ESCOLARIDADE	
Ensino Superior	6
<b>Total</b>	<b>6</b>

A tabela regista os dados sociodemográficos alcançados através das entrevistas realizadas aos professores

Todos os professores possuem um percurso académico enriquecedor. Para além da área de educação especial passaram por diversos cursos. Veja-se os exemplos que se seguem:

*“Portanto, fiz um curso de magistério primário. Comecei logo a lecionar, depois fiz a especialização, a especialização é educação especial, e de seguida fiz a licenciatura em ciências da educação.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

*“Fiz o curso do 1º ciclo, é a minha formação de base e depois ainda andei na faculdade de farmácia mas depois por problemas de saúde (...) tive que desistir, a seguir fui fazer a administração escolar, a especialização que me deu equivalência à licenciatura, depois fiz também formação especializada em educação especial, fiz o mestrado em administração e planificação da educação, fiz uma especialização em TIC, ainda fiz a parte curricular do mestrado em TIC, mas depois como entrei no doutoramento abandonei esse mestrado em TIC. Agora estou a fazer o doutoramento.”* (Professora D, cinquenta anos)

*“Tenho formação secundária, depois fui para a Universidade do Minho onde tirei a licenciatura em ensino de inglês e alemão, estagiei em Viana do Castelo e depois comecei a dar aulas pelo país fora.”* (Professor F, trinta e sete anos)

Os professores têm várias formações sobre educação especial e apresentam uma vasta experiência profissional, como podemos observar os seguintes exemplos:

*“A minha experiência (...) iniciei-a por um ensino normal, um ensino tradicional, mais tarde fui convidado a formar equipas de educação especial (...), isto na época de 1980 com início do ensino integrado. (...) Inicialmente havia formações no instituto da Costa Ferreira onde fiz uma especialização, posteriormente fiz imensas formações no âmbito do Ministério da Educação em Lisboa na área da Deficiência Auditiva, na área da Cegueira, Linguagem, Braille e no âmbito das Paralisias Cerebrais, imensa formação dada pelos diferentes institutos existentes. (...) Quase uma vida de docente, 30 anos de educação especial.”* (Professor B, cinquenta e nove anos)

*“(...) Muitas. Sempre na área da educação especial. Tenho muita formação mesmo. (...) Estou na educação especial há 25 anos.”* (Professora E, quarenta e seis anos)

*“Sim, contactei pela primeira vez com a educação especial ainda não era especializado. No entanto, tirei a especialização há muitos anos e tirei formação especializada em Deficiência Cognitiva e Mental e Motora. Educação especial já tenho mais anos de experiência do que a especialização em si. (...) Já estou na educação especial há uns 10 anos, 11 anos.”* (Professor F, trinta e sete anos)

## 2.2. Funcionárias

Como podemos averiguar na tabela 6, as três funcionárias apresentam idades superiores a 30 anos.

Quanto ao estado civil, verificamos que todas as entrevistadas são casadas.

Em relação ao nível de escolaridade, observamos que duas têm o 3º ciclo (9º ano) e uma delas tem o ensino secundário (12º ano).

**Tabela 6 – Dados sociodemográficos das funcionárias**

FAIXA ETÁRIA	Nº DE FUNCIONÁRIAS
30-34	1
35- 44	1
45- 54	1
<b>Total</b>	<b>3</b>
SEXO	
Feminino	3
<b>Total</b>	<b>3</b>
ESTADO CIVIL	
Casada	3
<b>Total</b>	<b>3</b>
GRAU DE ESCOLARIDADE	
3º Ciclo	2
Ensino Secundário	1
<b>Total</b>	<b>3</b>

A tabela regista os dados sociodemográficos alcançados através das entrevistas realizadas às funcionárias

As três entrevistadas são assistentes operacionais e fazem um acompanhamento íntegro aos alunos com NEE. Todas elas têm formações sobre a realidade em análise e apresentam uma vasta experiência profissional, como ilustram os seguintes exemplos:

*“Sou assistente operacional e acompanho os meninos com necessidades educativas especiais. (...) Mais ou menos três formações. (...) 14 anos [refere-se ao tempo de experiência].”* (Funcionária A, quarenta e quatro anos)

*“Assistente operacional. (...) Tenho uma formação. (...) Há 10 anos [refere-se ao tempo de experiência].”* (Funcionária B, cinquenta e dois anos)

*“Sou Auxiliar Educativa de Educação do Ensino Especial. (...) Tenho. (...) Fiz três [refere-se ao número de formações]. (...) Trabalho desde 2007 (5 anos).”* (Funcionária C, trinta e um anos)

### 2.3. Famílias

Como podemos observar na tabela 7, os entrevistados (maioritariamente do sexo feminino) apresentam, globalmente, idades superiores a 35 anos.

Quanto ao estado civil, verificamos que treze entrevistados são casados e dois são divorciados.

Em relação ao nível de escolaridade, observamos que o 3º ciclo completo e o ensino secundário são os graus de escolaridade que mais se destacam.

**Tabela 7 – Dados sociodemográficos das famílias**

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>Nº DE FAMÍLIAS</b>
30-34	1
35- 44	10
45- 54	4
<b>Total</b>	<b>15</b>
<b>SEXO</b>	
Feminino	13
Masculino	2
<b>Total</b>	<b>15</b>
<b>ESTADO CIVIL</b>	
Casado	13
Divorciado	2
<b>Total</b>	<b>15</b>
<b>GRAU DE ESCOLARIDADE</b>	
1º Ciclo – Incompleto	2
1º Ciclo – Completo	1
2º Ciclo	2
3º Ciclo - Incompleto	1
3º Ciclo - Completo	4
Ensino Secundário	4
Ensino Superior	1
<b>Total</b>	<b>15</b>

A tabela regista os dados sociodemográficos alcançados através das entrevistas realizadas às famílias

Em termos profissionais, verificamos que a maioria dos entrevistados desenvolvem atividades profissionais inseridas em sectores de atividades diferenciados e a sua situação atual é estável, isto é, estão efetivos.

*“Sou professora de educação especial. Sou assessora técnico-pedagógica da direção e sou professora no ensino superior em regime de acumulação. (...) Sou efetiva.”* (Família Moreira<sup>4</sup>, cinquenta anos)

*“(...) Eu sou empregada de escritório e estou efetiva já há 20 anos.”* (Família Abreu, quarenta anos)

*“(...) Costureira. Efetiva. (...) ”* (Família Bessa, trinta e nove anos)

---

<sup>4</sup> Os nomes das famílias são fictícios a fim de que seja garantido o anonimato das mesmas.

### 3. A aplicação da educação especial na escola em estudo

A partir da análise de documentos foi possível constatar que em 1990/91 deu-se a aplicação da educação especial na escola, onde foram matriculados alunos em regime de experiência pedagógica, por proposta da equipa de educação especial. Já em 1995, a escola tomou a oportunidade existente na Unidade de Avaliação e Orientação Profissional do Centro de Educação e Formação Profissional Integrada (CEFPI), e apesar dos constrangimentos existentes, especialmente a distância e a duração do estágio, decidiram que essa seria a ocasião para que a escola cumprisse a sua missão: “encontrar respostas adequadas para todos os alunos que garantissem, nomeadamente, a transição para a vida adulta/activa” (Sousa, 2011: 1).

Ressalve-se que os profissionais (professores e funcionários), nas entrevistas efetuadas, consideram que a educação especial é fundamental, pois trata-se de um auxílio e de uma atenção redobrada, isto é, de um ensino educativo especializado que procura responder às necessidades de cada portador de deficiência. E que a inclusão é de extrema importância, visto que todos precisam de ser acolhidos, sem exceção, porque todos têm esse direito. Tal como podemos confirmar nos exemplos abaixo destacados:

*“A educação especial (...) é uma parte da educação que qualquer escola tem que ter. É evidente que o grande desafio é que qualquer criança independentemente do problema com que nasceu ou com o que lhe surgiu tenha resposta na escola onde estaria se não tivesse esse problema. Portanto, é esta sempre a ideia e eu acho que é por aí que as escolas têm que se organizar, que é efetivamente dar resposta às crianças daquela zona ou que (...) os pais optaram por aquela escola. Portanto, no fundo (...) a educação especial (...) é uma ajuda, (...) é uma chamada de atenção para aquilo que a escola tem que fazer para responder aos seus alunos. A inclusão escolar é fundamental e não falamos só nos meninos com deficiência. Quando falamos de inclusão escolar, eu penso que nós falamos aqui num leque de alunos que (...) temos de estar atentos e eu penso que a escola (...) neste aspeto e (...) sinto isso começou por responder à educação especial, porque (...) os alunos surgiram e começou a corresponder, mas com esse trabalho, com esse percurso feito, com a educação especial, começou a responder-se a muitas outras situações que precisavam de inclusão escolar. Não é por acaso que esta escola tem alunos de educação especial, mas tem alunos de etnia, tem alunos com graves problemas de aprendizagem e temos resposta para todos. Portanto, para todos nós vamos encontrando respostas, temos cursos específicos de educação e formação que no fundo vêm permitir a tal inclusão escolar de todos e penso que esta criação destas respostas todas nesta escola tem muito a ver com o percurso que a escola fez para responder aos alunos de educação especial.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

*“Educação especial é cada vez mais, mesmo nos dias de hoje, tão importante quanto qualquer outra área. A educação especial já é vista (...) quase como uma área disciplinar que faz parte, portanto. É tão*



*importante como as outras áreas, faz parte integrante do processo global. Na minha opinião, a educação especial é o que vai, anda sempre um passo à frente das outras áreas, eu sei que é um bocado arriscado dizer isto, mas é verdade, (...) proporciona um ensino individualizado, atende às necessidades individuais de cada um, não esquecendo o todo e era isso que todas as outras áreas, era isso que o ensino no geral, o ensino regular deveria fazer. Devia de haver uma estratégia delineada, (...) e há cada vez mais, no sentido de se atender às necessidades individuais e não de pegar-se num programa e dar-se o programa da mesma maneira para todos os alunos como se eles (...) tivessem todos a mesma capacidade como se tivessem todos a mesma estrutura e a educação especial é isso que faz, faz a diferenciação. Para mim é mesmo isso, é fazer a diferenciação, é pegar nas características de cada um, trabalhar com essas características e dar a esse aluno aquilo que ele precisa. É isso que para mim é educação especial. E ao fazermos isto obviamente que estamos a fazer a inclusão. A inclusão (...) é termos na escola todas as características sem que essas características se notem, mas atendendo a que elas existem, não as esquecendo, não as ignorando. É isso incluir e proporcionar ao aluno, com maior ajuda, com maior facilitismo, com menor facilitismo que possa participar em todas atividades da escola.”* (Professor C, trinta e quatro anos)

*“Educação especial é educação. É uma educação mais cuidada, é uma educação mais afetiva, de maior entrega, de maior preocupação, de pensar todos os dias no projeto de vida destes meninos, desenhar todos os dias. A gente cai na cama e pensa “o que é que eu vou fazer para o futuro desta criança”, é um bocado projetar sempre o amanhã deles, sempre. Eu, na minha cabeça é: sempre projetar o amanhã, porque os outros meninos vão construí-lo no dia a dia, não é? Vão construir o seu futuro, têm os seus projetos de vida. E para estes meninos da educação especial, temos que ser muito nós, com os pais, mas nós principalmente estamos todos os dias com eles, todos os dias a desenhar o projeto de vida para eles, para o futuro. Isto é para mim a educação especial. (...) A inclusão ainda tem muito para andar. (...) Ainda há muita coisa para fazer, embora em relação àquilo que eu vivi há 15 anos atrás, já temos evoluído muito, mas foram 15 anos, não é? É um processo que está a ser muito lento, (...) aqui no nosso país, apesar de nós termos uma das melhores leis para a deficiência, para apoio à deficiência, mas só está lá na gaveta dos senhores ministros, mas temos uma das melhores leis da Europa, já foi a melhor, agora estará para aí em segundo lugar. Ainda há muito para fazer. Isto passa-se porquê? O que é que há a fazer em primeiro lugar? Mudar mentalidades. Acabar com esta filosofia do “coitadinho”, porque eles não são “coitadinhos”. Nós entre nós, também não somos iguais, não é? Entre nós não somos iguais. E eles entre eles também não são iguais. E entre nós também não são diferentes. Porque ninguém é igual a ninguém. Se nós entendêssemos a vida assim havia mais respeito mesmo da própria sociedade por eles, não é? Não é olhar «ai o “coitadinho”, o “coitadinho”, o “coitadinho” não». Vamos criar condições para que eles, para que ele possa fazer tudo o que as outras pessoas fazem. Fazem de forma mais lenta? Ora com certeza. Eu, também, andei já não sei quantas vezes para aprender a nadar e ainda não consegui, não é? Tenho as minhas limitações. Por medo? Porque apanhei algum susto em pequeno? Não sei, se calhar tenho de ir para algum psicólogo por causa disso, mas pronto, eles têm o tempo deles (...) e nós também temos o nosso tempo. O tempo não é igual de uns para os outros. O tempo deles é o tempo deles, o nosso tempo é o nosso tempo. Pronto, há muita coisa a fazer ainda. As mentalidades, eu penso que é o principal. Se conseguirmos mudar a mentalidade das pessoas em relação a estes meninos se calhar dávamos um grande passo.”* (Professora D, cinquenta anos)

*“Para mim, educação especial a própria palavra o diz: é especial. É um problema de igualdade, embora haja muita desigualdade na sociedade, mas na nossa escola não tem acontecido muito isso, porque nós fazemos por isso. Porque a educação é um direito de todos, todos têm direito à educação.”* (Funcionária A, quarenta e quatro anos)

*“Para mim, educação especial é trabalhar com crianças com necessidades especiais. Para mim essas crianças são especiais. Em todos os sentidos. São mais carinhosos que os outros meninos, são muito mais educados que os outros meninos. (...) Este tipo de crianças (...) dão-nos mais valor a nós, ao nosso trabalho do que propriamente os ditos normais (...).”* (Funcionária C, trinta e um anos)

É de ressaltar também que os profissionais consideram essencial o contributo da educação especial para o progresso e emancipação das crianças com NEE, pois para além da educação especial prepara-las para o futuro, permite que tenham um papel ativo na sociedade, que sejam cidadãos ativos, como se pode observar nos seguintes exemplos:

*“Sim, é evidente que tem que haver para estas crianças, para que elas possam ter um papel ativo de alguma maneira na sociedade, elas têm de ter uma resposta adequada na escola. Portanto, a escola para eles como para os outros tem que garantir que aquilo que é feito os vai ajudar, efetivamente, a serem cidadãos ativos, atentos, responsáveis. Portanto, é exatamente como para os outros. Portanto, temos que garantir que aquilo que é feito com eles lhes vai permitir isso, mesmo que eles sejam jovens que apenas possam vir a ter acesso a atividades ocupacionais, não possam ter um papel ativo no sentido de produtivo, mas não vão deixar de ser ativos, porque eles vão ser cidadãos que vão fazer alguma coisa, pelo menos em termos ocupacionais e, portanto, eu acho que a educação especial está atenta para que desenvolva a criança nesse sentido, no sentido de que ela também dentro do possível seja um cidadão ativo e que possa desempenhar até algumas atividades úteis, podem não ser atividades produtivas, mas podem ser úteis para a sociedade e, portanto, é um bocadinho isso que queremos fazer.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

*“Claro que sim. Claro. (...) Tendo em conta as modalidades que temos cá na escola: (...) as adequações curriculares e os currículos específicos individuais. Os currículos específicos individuais: faz-se um trabalho antecipado, de preparação que são os chamados PIT – os Planos Individuais de Transição para a vida adulta, para a vida ativa. E antes do aluno abandonar a escola, abandonar no sentido de sair da escola, ele vai fazer já uma preparação. Vão ser proporcionadas condições para ele contactar com o mundo lá fora, com instituições com as quais temos protocolo. Portanto, nós vamos tentando antecipar e preparar os alunos consoante o seu perfil, também, claro, consoante as suas necessidades, consoante as suas potencialidades, vamos tentando, isto mais dirigido aos alunos de currículo específico individual. Nos alunos das adequações curriculares: essa preocupação é a mesma que existe para com os alunos do ensino regular, eles não têm um trabalho específico, no sentido de se preparar essa transição, não. Até porque o PIT só existe enquanto medida para os alunos de currículo específico individual. Isto não significa que durante o processo (...) não se tenha em*

*conta essa transição, mas não existe formalizado ou de uma maneira formal, não existe nenhuma preparação para. Isso só existe para os alunos de currículo específico individual.”* (Professor C, trinta e quatro anos)

*“Acho. Acho que sim. Seriamente acho que sim, porque a educação especial é vocacionada para isso, é essa a função deles, prepara-los para o futuro. Acima de tudo é dar-lhes as ferramentas possíveis para terem realmente um futuro melhor.”* (Professor F, trinta e sete anos)

*“(…) Acho que é muito importante para os meninos não estarem em casa sozinhos e integrar-se junto com os outros, para se sentirem (...) felizes e (...) sentirem-se com uma vida igual à dos outros ditos normais.”* (Funcionária A, quarenta e quatro anos)

*“É muito importante, se não houvesse estas coisas assim os meninos ficavam de fora e eram discriminados e convém ter esta escola, colaborar e ajudar estas crianças que precisam.”* (Funcionária B, cinquenta e dois anos)

Isto leva-nos a admitir, portanto, que a inclusão implica o uso dos recursos de todos nós, para podermos, de alguma forma, proporcionar a todas estas crianças e jovens (com deficiência) o seu crescimento e envolvimento – na sociedade – de uma forma saudável e feliz.

Assim sendo, veja-se uma parte da nossa hipótese 1 (a escola em estudo é uma escola inclusiva). Esta é uma escola que privilegia a inclusão, pois está preparada para oferecer a todos os alunos uma variedade de respostas. A escola não transmite somente saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos seus alunos. A função principal da escola é “tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Segundo a opinião do autor, a escola deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos” (Santos, 2007; citado por Rebelo, 2011: 12).

Para o sucesso da escola inclusiva, esta deverá ser acompanhada de uma equipa eficaz, de modo a dar respostas adequadas às necessidades de todos os alunos.

### **3.1. Motivo da institucionalização de crianças com NEE**

Como podemos verificar na entrevista aplicada à coordenadora de educação especial, o principal motivo da institucionalização das crianças com NEE nesta escola foi a existência

de alunos, ou seja, o facto de haver alunos em escolas de 1º ciclo que precisavam de transitar para uma escola de 2º ciclo, pois já tinham uma idade avançada. E por esse motivo, a escola abriu-se a essa experiência pedagógica.

*“(…) Esta instituição (...), foi, digamos, pioneira a integrar alunos da educação especial. Ainda antes do decreto-lei 319/91. Portanto, ainda antes do ano 90, 91, nós tivemos pela primeira vez a integração de alunos (...), porque eram alunos que já tinham uma determinada idade, 13, 14 anos, mantinham-se no primeiro ciclo, porque eram meninos (...) com necessidades educativas especiais, embora esse conceito não fosse o existente na altura e precisavam de avançar para o segundo e terceiro ciclo. E esta escola abriu-se àquilo que a gente chamou Regime de Experiência Pedagógica. E, portanto, o motivo foi a existência de alunos. Havia alunos em escolas de 1º ciclo que precisavam de avançar para uma escola de 2º ciclo. E a escola, é evidente, abriu-se a essa experiência pedagógica. Mais tarde veio o decreto-lei 319 que no fundo abria as portas da escola e nós continuamos a responder aos meninos, porque efetivamente esse trabalho já tinha sido iniciado no primeiro ciclo e podia continuar no segundo e terceiro ciclo.” (Professora A, quarenta e nove anos)*

### **3.2. Fatores de admissão de alunos com NEE**

Um aluno com NEE tem prioridade na admissão numa escola. Para isso, basta os pais escolherem a escola (este é o fator primordial de admissão dos alunos com NEE).

Há, contudo, situações de exceção. Referimo-nos a alunos com deficiência visual e auditiva que não podem entrar nesta escola, porque de há seis anos para cá a escola deixou de responder a estas problemáticas. Estes alunos foram distribuídos por outros agrupamentos/escolas de referência que dão resposta à deficiência visual e auditiva.

*“É assim, basta os pais escolherem a escola. Estes pais têm prioridade, podem escolher a escola e portanto, são os primeiros a ser aceites. Portanto, um aluno com necessidades educativas especiais tem prioridade na admissão numa escola. Portanto, não há nenhum aluno que não possa entrar nesta escola. É evidente que se o aluno tem, por exemplo, deficiência auditiva a escola de referência não é esta. Nós a partir de há seis anos para cá deixamos de responder aos alunos com deficiência auditiva. E deficiência visual também nunca tivemos, porque houve uma distribuição destes alunos por outros agrupamentos. Há o agrupamento de referência para a deficiência auditiva, e eles têm que ir para lá, mas pronto, tirando essa situação todos os alunos são admitidos.” (Professora A, quarenta e nove anos)*

Para além disto, importa realçar que as condições precisas para receber os alunos com NEE apresentadas pelos professores são as materiais e as humanas.

Para os professores e funcionários, as condições materiais criam barreiras, pois é uma escola com uma arquitetura já antiga e, por isso, não tem, por exemplo, elevadores (uma das barreiras mais destacadas por todos os entrevistados), só escadas e a ligação entre os pavilhões não está adaptada para as cadeiras de rodas. Vão tentando ajustar com materiais que têm para ultrapassar essa situação (exemplo: colocar as aulas quase todas no rés do chão para não ser necessário subirem escadas). Portanto, as condições materiais efetivamente causam dificuldade e às vezes torna-se difícil resolver as situações. Contudo, as condições humanas (professores, funcionários, direção, etc.) são excelentes.

É uma escola que, pelo percurso que já fez, tenta responder a todas as situações, tal como referem alguns professores e funcionárias:

*“Pronto, é assim: todas as escolas têm que receber os alunos que são inscritos na sua área de influência ou de que os pais optaram. Portanto, (...) à medida que o aluno matricula-se ou o aluno chega pela idade a determinada escola, a escola tem que criar as condições para responder a esse aluno. Portanto, se não tiver vai ter que criar. Nós estamos constantemente a rever a organização e o funcionamento para respondermos a todas as situações. É evidente como eu dizia, isto passa pela tal (...) direção do agrupamento, não é? E é evidente, da escola que rapidamente reorganiza os recursos para responder a todas as situações que surgem. Portanto, não podemos (...) não ter recursos. Nós temos efetivamente de os criar e reorganizar o que temos.(...) Pronto, efetivamente as condições materiais criam barreiras. Esta é uma escola com uma arquitetura já um pouco ultrapassada. Portanto não tem elevadores, tem escadas, (...) é um sistema de pavilhões e portanto a ligação entre os pavilhões não está prevista para uma cadeira de rodas. A ligação entre pavilhões faz-se com escadas e, portanto, estes alunos têm imensas barreiras, portanto as condições materiais, da escola (...) efetivamente não são adequadas para a integração. Nós temos muitos alunos em cadeira de rodas, neste momento e é uma barreira muito grande. Vamos tentando ajustar, temos alguns materiais para ultrapassar a situação, colocamos as aulas quase todas no rés do chão, pronto, para não ser necessário subirem escadas, mas de qualquer maneira são condições materiais que, que não acontecem por exemplo numa escola que tivesse sido requalificada por exemplo, como as secundárias ou uma escola construída de raiz, como algumas EB 2/3 que existem aqui á volta que já têm de raiz elevadores, já estão todos os pavilhões ligados. Portanto, nesse aspeto as escolas construídas na última década ou nas últimas duas décadas estão adaptadas. Esta escola já tem 26 anos e portanto na altura isto não surgia, pronto, era a construção que havia. Portanto, as condições materiais efetivamente deixam-nos alguma dificuldade e às vezes não é fácil resolvermos estas situações. Quanto às condições humanas, eu penso que esta é uma escola pelo percurso que já fez, vem preparada para responder a todas as situações. Portanto, condições humanas refiro-me aos professores, a funcionários, à direção, toda a gente está muito sensibilizada para responder e encontra soluções.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

*“Digamos as condições, são as condições de mobilidade, acessibilidade, de inclusão afetiva também e acho que esta escola tem essas condições todas... (...) Embora as condições físicas sejam a maior desgraça de todos os tempos, acho que nós conseguimos sempre dar resposta, nunca recusamos nenhum aluno e não há*

*nada que seja impedimento aqui, porque quando tem que se carregar em braços, carrega-se em braços... As condições físicas são das piores, não são das melhores, mas isso também não tem tido muitas implicações na inclusão. Vivemos mais de afetos e de dar resposta àquilo que os miúdos precisam. E as famílias, nem só os miúdos. (...) As condições humanas são excelentes. Esta é mesmo uma escola, inclusive todos os professores que cá trabalham dedicam-se com muito amor e com muito coração à inclusão. Há sempre exceções, mas até esses que são exceção passam a sentir-se mal por serem. São eles os diferentes, afinal. E funcionários (...) temos uns funcionários de luxo, aqui na educação especial. Não deixo aquelas senhoras saírem por nada deste mundo. (Risos) São as melhores funcionárias que eu já conheci até hoje. Tenho uma ótima relação com as funcionárias, uma relação de grande amizade. E as funcionárias com os alunos, uma relação de grande amor, aí nem se trata de amizade, muito amor.” (Professora D, cinquenta anos)*

*“Os professores, os funcionários é uma facilidade para essas crianças. (...) Faltam rampas debaixo dos cobertos para irem almoçar à cantina, faltam elevadores nos corrimões para irem para os pisos de cima, faltam bastantes coisas, mas nós vamos tentando (...) que não lhe falte nada, auxiliamos naquilo que achamos que é o melhor para eles.” (Funcionária A, quarenta e quatro anos)*

Neste ponto, veja-se a outra parte da nossa hipótese 1 (a escola dá oportunidade de admissão a todos os alunos com NEE). Por outras palavras, a sociedade, cada vez mais, começa a admitir que as pessoas com deficiência podem ser produtivas se receberem escolarização e treinamento profissional.<sup>5</sup> Por isso, para que as escolas sejam de todos para todos (inclusivas), uma das condições necessárias é a flexibilização dos critérios de admissão e de permanência nas escolas.

De facto, a admissão das crianças com diferentes limitações na escola inclusiva é um aspeto deveras importante, visto que todas têm direito à educação, independentemente das suas diferenças. Com efeito, as escolas que as acolhem encontram-se frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todas as crianças.

### **3.3. Ensino das crianças com NEE**

Neste ponto tentamos perceber de que forma o ensino das crianças com NEE se organiza, a avaliação dos professores para com estes alunos, as principais áreas de apoio/disciplinas destes alunos, a constituição de turmas e, ainda, os objetivos da escola para a educação especial.

---

<sup>5</sup> Cf. <http://www.unipac.br/bb/teses/chdm20072-13.pdf> [Em linha]. [Consultado a 29 de agosto de 2012]

### 3.3.1. Organização

De acordo com a entrevista à coordenadora da educação especial, é a direção da escola que determina como é que a educação especial se vai organizar e funcionar. Depois, o professor da turma do ensino regular (o que recebe o aluno com NEE) também é o responsável por organizar todo um processo à educação especial. E o professor de educação especial posteriormente entra neste processo. Ou seja, esta organização parte da direção, passa pelo professor do ensino regular e, por último, pelo professor de educação especial.

*“Pronto, a educação especial como se calhar a educação geral está numa constante evolução. A educação especial neste momento pela legislação, pelo 3/2008 essencialmente, portanto, de 2008 para cá a educação especial está a cargo de toda a escola, da dinâmica de toda a escola. Portanto, o que é que acontece? A direção numa primeira instância, é quem determina como se vai organizar e funcionar a educação especial. De seguida o professor que recebe o aluno, o professor da turma que recebe o aluno também é responsável por organizar todo um processo à educação especial. E depois, também, o professor de educação especial entra neste processo, mas (...) esta organização parte da direção, passa pelo professor da turma e finalmente o professor de educação especial entra no processo.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

### 3.3.2. Avaliação

Quanto à avaliação dos professores para com estes alunos, eles têm que definir muito bem como vai ser processada a avaliação, definindo os critérios para cada aluno. Isto é, ajustam a avaliação para cada um dos alunos especificamente.

*“Para qualquer um destes alunos, nós temos que definir muito bem como avaliamos. Ou seja, nós definimos critérios de avaliação para cada um destes alunos. Aliás, como para todos os outros, o projeto regular do agrupamento define critérios de avaliação, nós partindo desses critérios de avaliação definidos para os outros alunos, ajustamos a estes alunos. E portanto, há uma preocupação logo no início do ano letivo de com os professores envolvidos definir critérios de avaliação para cada um desses alunos. Portanto, é um trabalho que no fundo já é feito a nível de turma para todos e depois para cada um destes alunos especificamente.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

### **3.3.3. Principais áreas/disciplinas de apoio**

Em relação às principais áreas de apoio que estes alunos têm, verificamos que existem dois tipos de alunos: os que têm um currículo específico individual e os alunos que estão no currículo comum. As áreas dos primeiros alunos são específicas, tais como: educação física, música, E.V.T. e um complemento em termos de comunicação e linguagem, em termos de autonomia pessoal e social. Já os alunos do currículo comum têm disciplinas como: português, matemática, história, ciências, mas têm apoios também.

*“Pronto, podemos falar aqui, digamos, de dois tipos de alunos. Temos alunos que têm um currículo específico individual e esses sim, têm áreas específicas, áreas específicas que andam muito à volta da educação física, da música, do E.V.T... e depois também com certeza algum complemento em termos de comunicação e linguagem, em termos de autonomia pessoal e social. Portanto, esses são os alunos de currículo específico individual, e depois temos os outros alunos que estão no currículo comum e que efetivamente aí têm que ter apoios, têm que ter apoios nas áreas de currículo comum: o português, a matemática, a história, as ciências, têm apoios também.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

A partir das informações recolhidas, atestamos que o modo de aprendizagem de conhecimentos, bem como as estratégias educativas usadas pelos professores são ajustadas para o contributo do progresso e emancipação pessoal dos alunos.

### **3.3.4. Constituição de turmas**

Cada aluno tem o seu horário e esse horário é constituído de acordo com o seu grau de dificuldade. Portanto, a inclusão destes alunos nas salas de aula varia em função do grau de dificuldade inerente à problemática do aluno, pois há alunos para os quais se justifica estar na sala de aula mais tempo, uma vez que lhes traz vantagens em termos do seu desenvolvimento pessoal e social, mas há outros para os quais isso não se justifica. Tudo depende da problemática e do grau de dificuldade, do perfil de funcionalidade.

*“Sim, é evidente, (...) cada aluno da educação especial (...) tem um horário, não há dois horários iguais, portanto esse horário, no fundo é feito em função do grau de dificuldade, do perfil de funcionalidade, como nós dizemos, do aluno. Portanto, o estar ou não estar numa sala ou numa sala de apoio ou numa sala de ensino regular é determinado efetivamente pelo perfil de funcionalidade do aluno. E portanto, varia, efetivamente varia, em função da dificuldade... Há alunos para quem se justifique o estar na sala de aula mais*



*tempo, porque isso tem vantagens em termos do seu desenvolvimento pessoal e social em termos das suas aquisições e para outros isso, não se justifica. Muito pelo contrário, pode ser, digamos, uma situação de alguma maneira desajustada, não é?” (Professora A, quarenta e nove anos)*

Perante o que foi exposto acerca do ensino das crianças com necessidades especiais, faz todo o sentido destacar a nossa hipótese 2 (o apoio educativo especializado da escola é considerado uma mais-valia para o progresso e emancipação das crianças com NEE. Permite que tenham/reforcem a sua autonomia), que fica assim confirmada.

A escola em estudo para além de fazer adaptações físicas oferece um atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares (Mantoan, 2000). A adequação do processo de ensino e de aprendizagem às crianças em estudo, tem como a finalidade simplificar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com NEE.

Os principais objetivos do apoio pedagógico personalizado são: o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma; e o reforço e desenvolvimento de competências específicas (Alves, 2009).

A escola deve reconhecer as necessidades dos seus alunos e também procurar saciar as necessidades de cada um, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, oferecendo “um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diferenciadas e diversificadas, de utilização de recursos e de cooperação com a comunidade” (Rebelo, 2011: 13). A escola inclusiva não deve baixar o nível de exigência aos alunos. Deve acompanhar o aluno e auxiliá-lo a ultrapassar as dificuldades com que se depara, de maneira a alcançar sucesso escolar.

Portanto, como verificamos, o apoio educativo desta escola é constituído por um leque de medidas variadas, direcionadas para a promoção do sucesso educativo e escolar e para o reforço da autonomia destes alunos.

### 3.3.5. Objetivos da escola para a educação especial

A escola para este tipo de ensino/alunos acaba por ter uma preocupação maior, porque eles precisam de mais e, portanto, para além de procurar melhorar o sucesso e a qualidade do sucesso que é o objetivo central (tanto para os alunos de educação especial como para os do ensino regular), tem objetivos mais específicos, que é garantir os apoios especializados, sempre que possível em contexto escolar, e também garantir um plano de transição para a vida pós escola para os mais velhos.

*“Ora bem, para estes alunos, sobretudo nós temos objetivos como temos para os outros, melhorar o sucesso e a qualidade do sucesso, não é? Esse é um objetivo que temos para todos como também temos para eles. Mas depois temos objetivos mais específicos para eles, que são efetivamente conseguir disponibilizar os apoios especializados que eles precisam e também criar os planos de transição para os mais velhos. Digamos que a escola para estes alunos acaba por ter uma preocupação acrescida, porque eles efetivamente precisam de mais e, portanto, para além de melhorar o sucesso e a qualidade do sucesso que é um objetivo como eu disse para todos, temos efetivamente objetivos mais específicos, que é garantir os apoios especializados, sempre que possível em contexto escolar, e também em garantir um plano de transição para a vida pós escola com os mais velhos. Portanto, a partir dos 14, 15 anos, nós implementamos esses planos de transição em articulação com as instituições.”* (Professora A, quarenta e quatro anos)

Contudo, na análise documental, constata-se também que os objetivos fulcrais que a educação especial procura atingir, nesta escola, são uma “inclusão educativa social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional (...) de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (Pereira, 2008: 15).

#### 4. As principais limitações dos agentes sociais com NEE

Antes de mais, convém relatar que existem muitos indivíduos que ostentam deficiências físicas no organismo que podem ser inatas ou adquiridas ao longo do seu progresso (por exemplo: um pé deformado ou uma deformação do ouvido externo). Porém, estas pessoas não possuem obrigatoriamente uma incapacidade, e muito menos uma limitação maior. Não obstante, existem aqueles indivíduos com deficiências originadas por problemas do sistema nervoso central, dos sentidos, dos órgãos principais do corpo (como o coração), etc. Apesar desta situação conduzir a um mau funcionamento físico que pode, ou talvez não, perdurar muito tempo, não distorce o crescimento normal, o avanço, a aprendizagem e a adaptação à vida. Portanto, devemos falar de limitação se um defeito ou uma incapacidade altera ou atrasa continuamente o desenvolvimento geral.

Contudo, qualquer defeito (mesmo que ligeiro) pode tornar-se numa fonte de inquietações exageradas para a pessoa portadora de deficiência e para quem o acompanha. Existem alguns defeitos e incapacidades, sobretudo as lesões do sistema nervoso central que levam a limitações que desorganizam ou impedem a aprendizagem. No entanto, outros defeitos, como a limitação/deficiência auditiva, visual, motora, exprimem fortes barreiras para o aumento social, emocional e normal.

Neste sentido, torna-se essencial lembrar que a escola dedica-se a vários tipos de problemáticas dentro da deficiência mental, exceto à deficiência visual e auditiva por uma opção do Ministério da Educação, mas existem escolas que respondem a este tipo de deficiências (visual e auditiva).

O ideal, tal como a coordenadora refere, seria a escola responder a todo tipo de problemáticas, mas só respondem principalmente à problemática referente à deficiência mental e à multideficiência.

*“Nós, efetivamente, dedicamo-nos a vários tipos de problemática dentro da deficiência mental, porque nós não respondemos, como eu já disse, à deficiência auditiva nem à deficiência visual, por uma opção, pronto, das estruturas, da direção regional, do Ministério da Educação. Há efetivamente escolas para responder a esse tipo de situações. O que também às vezes é um bocadinho constrangedor, porque se os miúdos residem nesta zona, têm que se deslocar para outra zona para terem a resposta em função da sua problemática. O que também coloca muitas vezes esses problemas depois de não inclusão, no meio em que estão. Portanto, o ideal é que efetivamente a escola respondesse a todos os tipos de problemática, mas nós respondemos essencialmente à problemática relativa à deficiência mental, (...) multideficiência também (...) um bocadinho neste sentido.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

As limitações mais observáveis (nas crianças com NEE da escola que nos debruçamos) são, efetivamente, a deficiência mental, de ordem física, dificuldades de linguagem, de aprendizagem e, por isso, isto resume-se também a disfunções de relação, emocionais e de comportamento.

Das 15 famílias entrevistadas, verificamos que nove crianças apresentam limitações de nível leve. A maioria destes alunos apresenta dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais. De um modo geral, são autónomos. Embora para certas tarefas precisem de supervisão. Os seguintes excertos demonstram o que foi referido:

*“Tem dificuldades de aprender e, prontos, é o que vejo nele. Ele... não está atento das aulas... (...) Faz a vida dele [refere-se ao nível de autonomia].”* (Família Teixeira, trinta e nove anos)

*“É assim, ele (...) é um bocadinho preguiçoso, desleixado (refere-se ao tipo de problemática que o filho é portador). É assim, para ele tudo tem tempo. Não se importa com os trabalhos, porque, é assim, para o que ele quer ele até é inteligente, quando não há motivação ele deixa-se ir. Deixa-se mesmo desleixar. É preciso estar sempre ali (...), é com muita dificuldade mesmo, para ele avançar. É assim, não é aquela criança que, por exemplo, que chega ali e escolhe uma roupa para se por, não, eu tenho que lhe por a roupa para ele se vestir, porque, é assim, ele se for à gaveta pega na roupa ou no guarda-fatos pega na roupa e veste, mas se tiver de vestir uma camisa ou uma camisola que não condiga nada com as calças veste. Para ele é roupa. (...) Consegue, consegue fazer as coisas dele, consegue, sim. Com dificuldade, às vezes, mas vai fazendo. A gente vai insistindo e apertando com ele, vai fazendo (referindo-se ao nível de autonomia do filho).”* (Família Miranda, trinta e quatro anos)

*“(...) É uma miúda muito fechada (...) e não é assim muito rebelde (...) e ao mesmo tempo, pouco comunicativa (refere-se à problemática da filha). O que faz com que ela (...) não seja mais desinibida e possa criar outros meios, neste caso, para (...) a vida dela, não é? (...) Faz a vida dela normal (referindo-se ao nível de autonomia da filha).”* (Família Morais, quarenta e seis anos)

No entanto, três crianças apresentam limitações de nível moderado. As três crianças têm um atraso global de desenvolvimento, ou seja, uma doença psicomotora. O nível de autonomia de duas crianças é realmente reduzido, pois são dependentes de outros, à exceção de uma das crianças que é 80% autónoma, precisando apenas de uma supervisão para determinadas tarefas. Tal como podemos averiguar nas seguintes excertos:

*“Atraso global de desenvolvimento. (...) Não, não é totalmente. 80, 90% autónoma julgo eu. 80%.”* (Família Rocha, trinta e oito anos)

*“É assim: ele tem deficiência na parte motora, também tem deficiência a nível cerebral que ficou com graves sequelas e, pronto, é assim há graves sequelas... (...) É totalmente dependente. Eu tenho que o estar sempre a controlar.”* (Família Fonseca, trinta e nove anos)

*“(...) Não tem uma doença ainda (...) diagnosticada... Está em estudo, continua em estudo, porque (...) não há nenhuma doença similar que seja conhecida. Portanto, poderá ser uma doença que ainda se venha a inventar (risos). Portanto, neste momento é um dos tais que ainda anda em estudo. (...) É uma pessoa dependente, dependente. Tem uma deficiência psicomotora. Portanto, atinge-lhe a parte física e mesmo a psíquica, há um atraso generalizado em relação à idade. É dependente, é um miúdo que sozinho não consegue, mas que já vai criando as suas próprias autonomias dentro do seu acompanhamento.”* (Família Silva, cinquenta anos)

E, ainda, três crianças apresentam um nível de deficiência severo. São consideradas crianças com multideficiência. Paralisia motora total, síndrome de Sottos (gigantismo cerebral) e Trissomia 21 são as deficiências que estes alunos patenteiam. O nível de autonomia de todos é deveras reduzido, sendo todos eles dependentes de outros.

*“É portador de paralisia motora total... (...) É totalmente dependente.”* (Família Gomes, quarenta e quatro anos)

*“Síndrome de Sottos. (...) Não, ele depende de mim para tudo.”* (Família Pinheiro, trinta e cinco anos)

*“É assim, quando ela nasceu a deficiência que me deram foi Trissomia 21. Depois andou a ser vigiada... também passado 15 dias, deram-lhe hipertiroidismo. Ela é dada como uma criança multideficiente. Não é deficiente profunda como o médico me disse, é multideficiente. (...) Tem 95% de deficiência...”* (Família Fernandes, quarenta e nove anos)

Termino este ponto realçando que “um aluno tem necessidades educativas especiais quando a sua deficiência ou a sua imperfeição física ou psicológica não lhe permite atingir, da mesma forma que os outros, aquilo que lhes é ensinado normalmente na escola”.<sup>6</sup> Note-se que ter NEE não quer dizer deficiência física ou psicológica/intelectual, pois todos nós podemos necessitar de um apoio adicional para superar alguma barreira que nos surge na nossa aprendizagem. Neste sentido, para conseguirmos identificar as causas de tais necessidades, devemos apurar qual a natureza da necessidade, ou seja, se é acidental ou permanente e se são leves, moderadas ou severas.

---

<sup>6</sup> Cf. <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/nee/concepc.htm> [Em linha]. [Consultado a 27 de agosto de 2012]

Quando nasce uma criança deficiente, as pessoas tendem a mudar os seus comportamentos. O que faz com que a entrada na escola seja uma das situações mais difíceis para a criança. Por isso, a entrada na escola, para além de ser um fator muito importante, deve ser prevista o mais cedo possível.

A problemática da deficiência deve ser mais positiva em termos de direitos humanos. A intenção de ajudar ou de rejeitar tem um papel fulcral na socialização do indivíduo. Logo, não existem crianças normais e as anormais, todas são iguais. É inteligível que todos devem superar estas dicotomias. É necessário o direito à igualdade de oportunidades educacionais, de uma escola para todas as crianças (com ou sem deficiência).

## 5. A interação social dos alunos com NEE na escola

Todos os indivíduos socializam a partir dos contatos e da interação social. E os contatos sociais e a interação constituem condições necessárias à associação humana. Daí, o nosso interesse em abordar a interação social, pois procuramos compreender de que forma as interações potenciam a inclusão social e escolar dos alunos com diferentes limitações.

É de destacar que “a interação social é a base de toda a vida social. Sem ela, os grupos não seriam mais do que simples aglomerados de indivíduos que permaneceriam lado a lado como estranhos. É através da interação social que os membros do grupo repartem as suas atividades, têm vida comum inter-relacionadas” (Maristela, 2006: s.p.).

Por conseguinte, o aspeto mais relevante é que a interação social provoca uma alteração de comportamento nos indivíduos envolvidos, como resultado do contacto e da comunicação que se estabelece entre eles. Portanto, a forma que a interação social assume chama-se relação social.<sup>7</sup>

### 5.1. O convívio: atividades destinadas aos alunos com NEE promovidas pela escola

Os alunos com NEE participam em atividades promovidas pela escola juntamente com os alunos do ensino regular. Apesar daqueles alunos também demonstrarem motivação, na sua maioria, são os professores quem os motiva (diretor de turma e o professor de educação especial). Todos os entrevistados consideram que esta participação/convívio/partilha é um fator muito importante para o desenvolvimento pessoal destas crianças.

*“Sim, sim. De uma forma geral, todos os alunos, mesmo aqueles que têm um currículo específico individual, portanto que no fundo desenvolvem disciplinas diferentes, esses alunos também vão à sala de aula, e portanto também participam em atividades. Vão ao teatro com os colegas, vão a visitas de estudo, porque é assim: mesmo que eles não desenvolvam a atividade na globalidade, eles participam e como se costuma dizer o tal conceito de participação parcial é importante. Portanto, o aluno está lá, participa parcialmente na atividade, mas é importante para ele, ajuda muitas vezes a interiorizar determinado tipo de regras, a ter uma referência de normalidade, porque também estar no meio dos outros ditos normais também é importante. (...) Todos, em geral [refere-se a quem os motiva]. É evidente que é o professor de educação o primeiro a estar atento e tem que estar o professor da própria turma também, nós temos isso também, temos os professores da*

---

<sup>7</sup> Cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Intera%C3%A7%C3%A3o\\_social](http://pt.wikipedia.org/wiki/Intera%C3%A7%C3%A3o_social) [Em linha]. [Consultado a 10 de julho de 2012]

*turma onde o aluno está integrado. Estar atento que vai desenvolver uma atividade diferente e nessa atividade o aluno pode participar também, ou mais tempo, ou de uma forma diferente. E então, claro, temos que nos organizar, conversamos muitas vezes. Então, nesse momento de recorrer a um funcionário ou a um professor extra para, efetivamente, que isso aconteça. Porque eu acho que aqui toda a gente tenta motivar para que eles participem com o grupo. (...) É assim, cada caso é um caso. É evidente, mas eu penso que esse relacionamento é fundamental, estas crianças têm que ser reconhecidas, conhecidas na sociedade e muitas vezes este relacionamento é a base para depois esse processo. Portanto, de alguma maneira parece-me que este relacionamento tem que ser incentivado, porque depois eles ficam, no fundo, amigos para toda a vida, ficam conhecidos, ajudam-se e isso é fundamental.” (Professora A, quarenta e nove anos)*

*“Sim, mas também existem atividades (...), são poucas, (...) que são dirigidas apenas para alunos de educação especial, mas normalmente estes alunos são integrados nas atividades, são incluídos nas atividades da turma e da escola. Quando existe uma visita de estudo estes alunos participam da mesma forma que os colegas da turma participam. Quando eu digo da mesma forma, no sentido que estão lá também, claro que o contributo é diferente, o contributo deles é diferente, mas estão incluídos nessas atividades, sem dúvida, sempre. (...) Sim, é um trabalho que tem vindo a ser feito e já está instituído. Normalmente é o professor da disciplina ou o diretor de turma que vai chamar aquele aluno, que vai incluir aquele aluno de forma natural. (...) Sim, tem muito a ver também com os traços de personalidade de cada um, eles são tímidos como os outros são tímidos, são extrovertidos como os outros são extrovertidos e são esses traços de personalidade que depois definem o relacionamento que eles vão ter com os colegas, não é propriamente a problemática, mas eles não estão isolados dos colegas, eles estão no intervalo com os colegas, misturam-se e convivem (...), não existe assim nenhuma segregação nesse sentido.” (Professor C, trinta e quatro anos)*

*“Participam. (...) Normalmente são os professores que motivam muito essas crianças. (...) Considero muito importante [refere-se ao relacionamento destas crianças com as outras sem NEE], por isso é que estão integradas nestas escolas, para o desenvolvimento destas crianças.” (Funcionária A, quarenta e quatro anos)*

*“Algumas sim, outras não participam, depende de cada atividade. (...) O professor que colabora mais para participar, pois geralmente são os professores que têm essas iniciativas. (...) Acho muito bem [refere-se ao relacionamento destas crianças com as outras sem NEE], porque não devem ser discriminados.” (Funcionária B, cinquenta e dois anos)*

No entanto, segundo os nossos registos de observação, é possível afirmarmos também que a organização interna do espaço (recreio) apresenta uma boa composição. Sempre com um aspeto limpo e uma decoração adequada. Para além disto, dispõe de ajudas técnicas, sendo uma facilidade para todos. Quanto aos equipamentos, encontram-se, no geral, com um aspeto seminovo e bastante apropriados para todos os alunos. O conforto é evidente.



Posto isto, podemos afirmar que a organização das atividades em que estes alunos participam está adequada ao espaço físico. O incentivo e atenção para com os alunos são notáveis. Sem dúvida, uma organização cuidada.

## **5.2. Dificuldades sentidas pelos profissionais na interação com os alunos com NEE**

Os obstáculos apresentados pelos professores e funcionárias são variados.

Uma das dificuldades destacadas é o pouco tempo que têm no que toca ao relacionamento/conhecimento do aluno, ou seja, quanto menos tempo os professores estiverem com os alunos mais difícil se torna a relação. Outro entrave é escassez de recursos (por exemplo, recursos materiais). E o desafio que mais se destaca na maioria dos entrevistados é a dificuldade de comunicação verbal por parte de algumas crianças, pois têm receio de não conseguir auxiliar o aluno no momento em que está a precisar de apoio.

As estratégias para ultrapassar esses obstáculos expostas passam, portanto, pelo dedicar-se mais tempo aos alunos, de forma a conhecer os seus principais limites. Para exceder a falta de recursos materiais é usar o que está disponível, tentar ser criativo, usar os materiais que estão disponíveis, quer nos espaços que frequenta quer noutros espaços anexos à escola, tais como: biblioteca, sala de recursos, computadores ou então recursos que os professores trazem de casa, no que toca a livros, cd's com jogos interativos ou com jogos didáticos. E como solução para a dificuldade da comunicação é a sensibilidade, ou seja, nestes casos deverá existir uma sensibilidade muito grande para haver *feedback* e para o aluno sentir apoio de todos. Procurar dar-lhes o máximo de atenção, acalma-los e estar o tempo que for necessário até compreendê-los. Podemos, então, observar nos seguintes exemplos:

*“Muitas vezes, eu penso que estes obstáculos advêm também da própria limitação, não é? Portanto, são muitas vezes estas as dificuldades. E também muitas vezes tem a ver com os ambientes restritos em que os alunos vivem. Portanto, eu acho que o facto de os alunos poderem ter diferentes experiências também ajuda a relação com eles. Por isso, quanto menos tempo nós estamos com eles, mais difícil é esta relação. Portanto, eu acho que os principais obstáculos muitas vezes se devem ao pouco tempo que nós acabamos por estar com eles. Na minha perspetiva, não é? Mas, mas não sei. (...) É evidente, as estratégias passam muitas vezes por um dedicar mais tempo à situação. Eu acho que quando nós professores dedicamos mais tempo a conhecer os alunos, nós encontramos as estratégias para superar as dificuldades. Muitas vezes é esta falta de tempo, esta pressa muitas vezes em conseguir resultados e os alunos têm um ritmo de aprendizagem lento e o estar atento a isso, estar atento a esse ritmo de aprendizagem, a persistência para que efetivamente as coisas se ultrapassem, o*

*envolvimento o mais possível do contexto da família, só assim é que é possível superar as dificuldades. Portanto, é preciso esta intervenção no fundo na família, no meio em que eles estão, a persistência e, pronto, no fundo, o tempo, o tempo.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

*“Normalmente tem muito a ver com os meios, com os recursos. O contato inicial é sempre um desafio, depois de ter sido estabelecido o contato inicial e de estabelecermos a empatia com o aluno, os recursos materiais são sempre (...) um entrave, os espaços físicos, as salas de aula, a partilha das salas de aula, mesmo os recursos que existem ou não existem para podermos desenvolver as nossas estratégias são a grande dificuldade que tenho com os alunos. (...) Normalmente tento usar o que está disponível [refere-se às estratégias utilizadas para tentar superar as dificuldades], tentamos ser criativos, usar os materiais que estão disponíveis, quer nos espaços que nós frequentamos quer noutros espaços anexos à escola: biblioteca, sala de recursos, computadores... ou então recursos que eu próprio trago de casa: no que toca a livros, no que toca a cd's com jogos interativos ou com jogos didáticos. Normalmente, é dessa forma que tento superar.”* (Professor C, trinta e quatro anos)

*“Com estes alunos, a comunicação [refere-se à principal dificuldade sentida], porque não tenho feedback, tenho comunicação, mas não há verbalização. Portanto, a verbalização é sempre um impeditivo, não é? Vão ser com gestos, vão ser com sinais, vai ser com pistas visuais e pistas auditivas. (...) O facto de eles não falarem não quer dizer que não comuniquem. Basta um choro para comunicar e com estes alunos é muito peculiar (...). E tem que haver uma sensibilidade muito grande para haver feedback e para o aluno sentir que nós estamos com eles, que estamos a comunicar com eles [refere-se à estratégia principal para atenuar o obstáculo]. A comunicação é fundamental, não é por acaso que a comunicação é (...) das competências que se trabalha numa Unidade [refere-se à sala de apoio aos alunos com multideficiência].”* (Professora E, quarenta e seis anos)

*“Tenho, às vezes, medo de alguma criança que não saiba transmitir tão bem, que eu não a compreenda, que precise de qualquer coisa e eu não a possa ajudar no momento que ela precise, é esse o meu (...) medo maior, mas (...) não saio da beira (...) da criança, sem perceber o que ela quer. (...) Dou-lhe o máximo de atenção (...) tento acalmar para perceber mesmo o que a criança quer e estou ali nem que seja 10, 15 minutos, o tempo que for necessário para a ajudar [refere-se à estratégia utilizada para superar o obstáculo].”* (Funcionária A, quarenta e quatro anos)

### **5.3. Tipo de relação social**

O tipo de relação social que o aluno com NEE estabelece dentro da escola vai refletir-se de forma positiva ou negativa com quem interage. Por isso, a cumplicidade que a criança cria é importante para o seu progresso.

De acordo com os nossos registos de observação e com as afirmações alcançadas nas entrevistas efetuadas verificamos que a relação social por parte do professor com as crianças com NEE é muito boa. A criança com NEE identifica-se muito com os profissionais. Vê-os como alguém em quem confiar, são um suporte, uma referência para eles.

*“Eu penso que cada caso é um caso. É evidente que costuma-se dizer que os professores como os alunos têm ritmos de aprendizagem lentos, às vezes os professores também demoram algum tempo a estabelecer uma relação diferente com as crianças ou uma relação ajustada. Portanto, aqui estamos a falar do professor numa forma global, certo?... Eu penso que a relação tem que existir, (...) nós não podemos trabalhar só a parte académica, porque muitas vezes a parte académica é mais social do que académica, propriamente. Portanto, no fundo, o professor de educação especial tem de estar muito atento a todos os aspetos de desenvolvimento da criança. Portanto, a relação social neste aspeto, penso que às vezes é primordial. Portanto, é aquela que temos que estar mais atentos. A relação social aqui é no sentido de atenção a tudo, porque nós com uma criança com necessidades educativas especiais é necessário pensarmos em tudo, em todo o processo de desenvolvimento dessa criança, em termos familiares, em termos de comunidade, em termos de escola, em termos de serviços. Portanto, eu acho que aqui se calhar o que eu posso dizer é que esta relação social tem que ser muito abrangente. E exige efetivamente muita atenção. (...) Pronto é evidente, eu acho que eles [refere-se aos alunos] se identificam muito com o professor de educação especial. Ou seja, identificam neste aspeto: é uma referência para eles, e tem de ser, aliás, eu penso que pelo menos neste caso nas situações mais problemáticas, estamos a falar sobre os alunos com currículos específico individual, que no fundo é a grande divisão que nós fizemos aqui, não é? Nós precisamos do professor de educação especial efetivamente, tem que ser uma referência para o aluno. Por regra, aqui no agrupamento, o professor de educação especial mantém-se ao longo de todo o ciclo com a criança, não muda de um ano para o outro. (...) Portanto, efetivamente, a criança tem de se identificar com o professor de educação especial, a criança e tudo o que está à volta da criança, a família, os médicos, toda a gente, tem que haver ali um professor de educação especial, como uma base e como uma garantia de continuidade, não é? Porque (...) temos de ter muita atenção, porque efetivamente uma escola muda, os professores de uma turma muda de um ano para o outro, e um aluno de educação especial também pode mudar, mas o professor de educação especial não pode mudar. E nós temos essa atenção porque o achamos que esta relação tem que ser muito cuidada e não podemos (...) mudar. Embora deva ser enriquecida com outros contributos, às vezes de outros professores, mas professor de educação especial parece-me que é importante. E os alunos de uma forma geral identificam-se, pelo menos os meus alunos acho que se identificam comigo e as famílias também. Pronto, não sei, não tivemos ainda situações, nunca me apercebi de situações em que o aluno rejeitasse um professor de educação especial, não é? E portanto, acaba por se sentir efetivamente que tem ali um sítio onde se vai apoiar, onde pode encontrar algumas respostas, não é? (...) Professores e os alunos com necessidades educativas especiais, (...) eu acho que há um bom relacionamento, de uma forma geral, pelo menos aqui nesta escola há um bom relacionamento, embora como eu digo, os professores muitas vezes precisam de um tempo para se adaptar às problemáticas destes alunos. Há professores que pela primeira vez recebem um menino, por exemplo, com síndrome de Down e ficam um bocado em pânico e por muito que nós falemos às vezes é preciso dar um tempo, porque cada pessoa tem que estabelecer a sua relação com o aluno e*

*também não há dois alunos iguais, não é? (...) Há que dar um tempo para que esta relação aconteça e muitas vezes um primeiro impacto o professor diz: “não vou conseguir, o aluno não quer estar comigo”, mas depois há todo um percurso que é feito.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

*“Eu descrevo uma relação excelente com os meus alunos que eu tenho. Tenho uma relação de amor com eles, uma relação muito próxima de muito amor, de muita amizade. Acho que sou a confidente deles, que sou a amiga e muitas vezes faço o papel de mãe, faço o papel de professora, sempre. (...) Geralmente vêm-me como uma pessoa que eles têm que respeitar. Eu quando entro (...) no gabinete pode estar tudo num reboição que (...) eu nem preciso de falar muito que cada um toma o seu lugar. (...) É um relacionamento de afeto, de partilha...”* (Professora D, cinquenta anos)

*“Olhe eu ia-lhe dizer quase umbilical, a sério. Eu estou com alguns alunos há 16 anos, outros há 11 e outros há 6. Portanto, isto é impossível ter uma relação diferente com este tipo de alunos da multideficiência. Eu não tenho de todo uma relação professora-aluna, porque é tão peculiar, é tão específico o relacionamento que nós temos, a partilha dos momentos de tudo, da vida deles. E é tão afetivo, (...) tão umbilical que acho que é essa a forma quase familiar. Trabalha-se com a relação afetiva que se estabelece, com a empatia que se estabelece. (...) Acho que veem-me como quase uma extensão deles próprios, acho que sim...”* (Professora E, quarenta e seis anos)

O mesmo se averigua com as funcionárias e os alunos com NEE. Também existe um bom relacionamento/afetividade, tal como referem as três entrevistadas:

*“Tem alguns que me vêm como mãe, tem outros que me vêm como tia... Pronto, vêm-me como família. Quando estamos juntos, vêm-me como família (...). É uma base, é uma família, vemo-nos como uma família...”* (Funcionária A, quarenta e quatro anos)

*“Eles vêm quase como a mãe. Estes meninos vêm-nos como uma mãe. Como uma mãe mesmo (...). Têm estado, muitas vezes, mais à vontade com os funcionários do que com os pais lá em casa...”* (Funcionária B, cinquenta e dois anos)

*“(...) Acho que sou acarinhada por eles porque é ótimo uma pessoa chegar e eles a receber-nos, a chamar por nós e a querer-nos beijar é bom sinal. (...) É assim: no fundo, se for a ver, nós passamos tanto tempo ou mais, se calhar, a nível de horários seguido com estes meninos do que propriamente com o meu filho. Claro que vai haver (...) uma ligação, um carinho. Eu gosto muito destes meninos. Eu já trabalho há 5 anos, já tive propostas para mudar e eu não quis mudar, porque isto no fundo, quem gosta, uma pessoa depois, não sei, ganha assim aquele amor, aquele afeto, não sei.”* (Funcionária C, trinta e um anos)

Também foi constatado que os profissionais na interação com os seus alunos exprimem-se de forma expedita e coerente. Apresentam uma capacidade para usar o corpo para expressar ideias e sentimentos.

Os seus modos de apresentação (roupa) são simples. Apresentam-se com uma indumentária aprazível e discreta.

Em relação ao comportamento/atitude perante as crianças é sereno e de uma extraordinária espontaneidade.

No que concerne às relações entre os alunos com NEE e alunos do ensino regular, os profissionais (tanto professores como funcionárias) declaram que, no geral, existe um agradável relacionamento. Uma relação de afetividade. E essa relação é benéfica para todos. É sempre enriquecedor.

*“Alunos com NEE e alunos do ensino regular, mais uma vez, cada caso é um caso, mas o bom relacionamento também existe, embora muitas vezes o desconhecimento de como fazer por parte dos alunos das turmas em relação ao seu colega com limitações impede muitas vezes o bom relacionamento. Portanto, também temos que estar atentos a isto, temos que entre parênteses ensinar como fazer, porque não é fácil para os alunos lidar com os seus pares com deficiência. Portanto, nós temos que estar atentos e procuramos fazer isso com alguns projetos, (...) mas nunca está tudo feito, temos que estar constantemente a chamar atenção e a passar a informação para que eles saibam como atuar, mas eu acho que é uma aprendizagem para a vida, eles terem colegas com deficiência, relacionarem-se com eles fica para a vida.” (Professora A, quarenta e nove anos)*

*“É um relacionamento de afeto, de partilha...” (Professora D, cinquenta anos)*

*“Numa forma geral, há. Depende, às vezes eles “chocam” um bocadinho uns com os outros, mas geralmente sim [refere-se à boa relação social].” (Funcionária B, cinquenta e dois anos)*

Tendo em linha de conta as nossas preocupações, constatamos que a nossa hipótese 3 (interações positivas alimentadas entre alunos com NEE e diferentes agentes sociais potenciam a inclusão social e especialmente a inclusão escolar desses alunos) é validada com o que foi referido neste ponto.

Assim sendo, faz todo sentido, perante esta situação, destacar que as interações sociais do aluno com NEE e professores, funcionários, colegas do ensino regular, pais, entre outros, devem ser sempre trabalhadas, pois o vínculo estabelecido entre estes alunos e o seu meio social é extremamente importante, contribuindo significativamente para a sua inclusão social. Com a análise das entrevistas, apuramos, portanto, que interações positivas vão fomentar a inclusão social e, sobretudo, a inclusão escolar destas crianças e jovens.

Nesta perspectiva, destaco algumas vantagens da inclusão para os alunos com NEE: “a inclusão reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência; a inclusão possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus; a inclusão faculta a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo assim as portas a interacção espontânea facto que permite aumentar a competência social e comunicativa; a inclusão proporciona às crianças com necessidades educativas especiais vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho” (Santos 2007; citado por Rebelo, 2011: 16).

Por isso, quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão escolar mais assertório será para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, bem como para a sua aceitação no seio da sociedade. Neste sentido, e como refere Freire, “é de inclusão que se vive a vida” (Freire, 1996; citado por Vidal, 2009: s.p.).

A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência que ocupem o seu espaço na sociedade. Ensina-nos que todas as pessoas são membros necessários da sociedade e que vale a pena incluir todos, sem exceção.

## **6. Os profissionais e o seu papel**

Aos olhos da sociedade, educação especial deverá ser sinónimo de educação de qualidade e deverá ter como finalidade o equilíbrio estável entre a individualização e a inserção na sociedade. Para isso, é necessário promover e garantir essa qualidade de ensino por parte de profissionais (como é o caso dos professores, auxiliares, entre outros) com vista a apoiar de forma coesa a criança ou jovem portador de deficiência.

Consequentemente, a preparação adequada de todo o pessoal educativo torna-se pertinente na promoção das escolas inclusivas. Os professores e os auxiliares devem tomar total consciência das principais limitações durante a sua capacitação inicial no trabalho, mas também das desvantagens que podem causar à criança, e, ainda, dos meios principais para saciar as necessidades das crianças com NEE. Portanto, toda a equipa de educação especial, como apontei anteriormente, possui uma habilitação que lhes permite trabalhar com os sistemas escolares comuns e prestar assistência geral e apoio a todos os alunos com limitações.

É importante que os profissionais estejam atentos à evolução das atitudes sociais ao longo dos tempos, para que possam olhar para esta área com uma atitude crítica, expansiva e conscientes do dever profissional que cada um deve possuir.

Em suma, no campo da educação especial, é necessário que todos os professores e auxiliares fortaleçam competências para saber trabalhar em equipa, de forma a proferir saberes, trocar experiências e informações com outros profissionais (da mesma área). Por isso, devem desenvolver um trabalho forçoso em equipa multiprofissional para que o desenvolvimento e a inclusão completa das crianças e jovens com NEE sejam postos em prática.

Neste sentido, com as entrevistas realizadas aos profissionais da escola verificamos que todos possuem competências suficientes para por em prática o seu trabalho. No geral, as funções que os professores e funcionárias desempenham passam pelo acompanhamento dos alunos na sala de aula/apoio, nas atividades, a comunicação entre os profissionais da instituição, com os pais e com as instituições com as quais têm protocolos, pois o professor de educação especial não é só o responsável pela elaboração e aplicação do programa educativo individual, mas também um dos responsáveis pela identificação dos serviços de que a criança e a família precisam, por exemplo: serviços de saúde, de reabilitação, entre outros (Pereira, 1996).

*“Portanto, trabalho diretamente com alunos portadores de deficiência, de deficiência mental. É evidente que também faço um trabalho de articulação com os professores que trabalham com esses alunos, com, digamos, os meus alunos. Faço um trabalho que passa por gabinete de apoio mas também sala de aula, depende das disciplinas em causa, posso por exemplo acompanhar os alunos à sala de aula para uma atividade que eles façam com a turma. Tenho que articular este trabalho com os funcionários, que são uma peça base para trabalhar com estes alunos, efetivamente fazem toda uma orientação para além da sala de aula, com os pais. Há uma articulação sistemática quase diária, porque com estes alunos é fundamental esse trabalho, quer para dar o feedback do que aqui se passa, quer para receber o feedback do que se passa em casa. Com outras instituições também, é evidente que trabalhar com estes alunos é preciso toda uma comunidade e portanto qualquer um dos meus alunos tem sempre necessidade de que seja feito um trabalho com outras instituições. Nomeadamente instituições de educação especial, com quem trabalhamos (...), instituições de orientação profissional (...). Portanto, todo esse trabalho é feito com outras instituições, tirando também a parte até dos centros de paralisia cerebral, do Hospital, de todo esse trabalho que tem de ser feito, também com a Câmara para a organização de transportes, também vai por aí...”* (Professora A, quarenta e nove anos)

*“(...) Com os alunos dou apoio direto. (...) Com os professores que acompanham os alunos com NEE as minhas funções com eles é dar resposta às necessidades deles. (...) Em sala de aula, quer dizer é mais no gabinete de apoio, na biblioteca, depende do caso, (...) geralmente aquilo que eu começo com eles é o estudo do horário deles para eles saberem gerir o tempo e saberem o que é que vão ter em cada tempo. A seguir, faço um estudo exaustivo sobre a turma (...) para eles desenvolverem algumas competências. (...) Uns trabalham mais rápido, outros mais lentamente. (...) Com os funcionários a mesma coisa, um apoio de retaguarda sempre que é preciso alguma coisa. (...) Com os pais (...) tem que estar em contacto permanente. Com os pais geralmente, eu faço o horário dos alunos com os pais. Faço o programa educativo, o horário e depois eles acompanham a mim e eu acompanho a eles durante o ano inteiro. Quando é preciso alguma coisa e quando não é preciso, marcamos com o diretor de turma, o diretor de turma marca encontros para se tomar decisões. Procuramos fazer isso pelo menos. Decisões que impliquem nos projetos de vida deles, nós chamamos os pais sempre. (...) Também temos parcerias com outras instituições...”* (Professora D, cinquenta anos)

*“Com os meninos portadores de deficiência levo-os à sala de aulas, levo-os à piscina, levo-os ao almoço, acompanho-os no almoço e, pronto, é isso que faço. Depois entrego-os à carrinha e é isso que faço no dia a dia. (...) Presto-lhes toda a atenção, todo o serviço que é necessário. (...) Transmito-lhes [refere-se aos professores] tudo o que é necessário com os ditos meninos com necessidades educativas especiais. (...) Quando os pais vão à escola para saberem o que aconteceu com o filho, dirigimos-lhe a palavra e dizemos tudo o que for necessário sobre os filhos.”* (Funcionária A, quarenta e quatro anos)

Para além destas funções que os profissionais desempenham em equipa, também têm um importante trabalho individualizado, de forma a preparar-se devidamente para o dia a dia com os alunos.

Todavia, a maioria considera que o trabalho em equipa é muito vantajoso.



*“O trabalho individual, que eu faço, passa efetivamente pela definição dos programas, dos currículos dos alunos e da planificação das atividades, todo esse trabalho é fundamental e é feito, portanto, de uma forma individual também. (...) O trabalho do professor de educação especial tem que ser em equipa (...), quer dizer, é evidente que ele com o aluno há momentos de trabalho individualizado, mas atendendo à dificuldade que os alunos têm em apreender, pronto, em aprender e em evoluir se não houver aqui um trabalho em equipa para garantir alguma continuidade do que é feito com o aluno dificilmente teremos resultados. Portanto, é evidente que só tem vantagens o trabalho em equipa porque há um enriquecimento daquilo que é feito com o aluno e, portanto, é preciso efetivamente trabalhar toda esta situação de uma forma mais abrangente.”* (Professora A, quarenta e nove anos)

*“(...) Eu preparo as aulas para eles [refere-se ao trabalho individual], como qualquer professor prepara as aulas para os alunos, embora, com estas crianças nós temos sempre que aproveitar um tema vindo deles. É evidente que muitas vezes nós preparamos um trabalho e chagamos à hora de trabalhar com eles e vira-se a planificação toda ao contrário, porque há qualquer assunto do interesse deles, ou qualquer tema que eles nos falam e nós agarramos logo ali, para já porque se eles nos falam é porque estão motivados para. (...) Isto falando sempre (...) de uma forma geral, mas depois depende dos miúdos, depende da problemática deles, depende daquilo que já temos planificado desde o princípio do ano. (...) Como professora, na preparação em equipa. Depois o trabalho com o aluno é mais individualizado... Trabalho em equipa permite-nos fazer projetos comuns e depois trabalho com os alunos tem que ser individualizado. Às vezes é em grupo, às vezes quando há atividades da educação especial, lá no gabinete, mesmo que um colega tenha uma atividade, propõe-nos, fazemos. Mas não tem desvantagens [refere-se ao trabalho em equipa].”* (Professora D, cinquenta anos)

*“(...) Em equipa, sempre em equipa [refere-se ao trabalho que desenvolve]. É muito importante trabalhar em equipa... É vantajoso, (...) ajudamo-nos uma à outra e é muito melhor trabalhar em equipa, partilhamos tudo uma com a outra e é importante.”* (Funcionária B, cinquenta e dois anos)

Podemos admitir que nesta escola é atribuído aos profissionais (os que acompanham os alunos com deficiência) um papel de mediadores interculturais, organizadores de uma vida democrática e intelectual que não se limitam a transmitir unicamente saberes. São agentes que lutam pela mudança e que colocam na primeira linha práticas reflexivas que contribuem para o seu verdadeiro progresso como profissionais da educação (Rebelo, 2011).

Um dos essenciais meios para dar resposta aos desafios da escola e a todos os seus alunos é a aposta na formação de todos os profissionais. Também deve ser disponibilizado tempo para que todos se entrem ajudem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num ambiente saudável e reflexivo. Como podemos apurar, estes são, realmente, dois fatores (a formação e a partilha) imprescindíveis para todos os profissionais, pois ajuda-os a aperfeiçoar as suas ações futuras no trabalho a desenvolver com os seus alunos.

Ora, cabe “ao professor a responsabilidade de flexibilizar os currículos e de efectuar adaptações curriculares que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade que é a escola e mais especificamente a sala de aula (...)” (Rebelo, 2011: 19).

A prática reflexiva de todos os professores e funcionários é um outro fator importante para o sucesso escolar, pois a prática reflexiva é uma estratégia para a resolução de alguns problemas vividos na escola. Isto faz com que os profissionais aprendam com a sua própria experiência, favorecendo a procura de soluções práticas para os obstáculos quotidianos e promovendo ainda o trabalho cooperativo entre profissionais.

## **7. A família (pais) e a sua representação no sucesso escolar dos seus filhos com NEE**

O surgimento de uma criança deficiente numa família vai desencadear no seu seio um conjunto de reações e sentimentos (Pereira, 1996). Na maioria dos pais de crianças portadoras de deficiência, denota-se uma certa angústia que advém das dificuldades de comportamento e desajustes sociais vividos através do filho ou, talvez, da interrogação que representa no futuro a capacidade destes se tornarem independentes.

Assim sendo, esta situação de angústia poder-se-á serenar com a entrada na fase escolar. A escola e o sucesso escolar dos filhos pode ser um fator positivo para ajudar a atenuar uma situação (o aparecimento da deficiência) imprevista, desconhecida e desorientadora dos pais.

Portanto, neste ponto pretendemos compreender a vida das famílias e a sua influência no sucesso escolar dos filhos com diferentes limitações.

### **7.1. Tomada de conhecimento da deficiência**

Importa salientar que “para que os pais possam assumir com eficácia um papel ativo na educação dos seus filhos com deficiência, é essencial que tenham conseguido superar a situação de crise causada pelo seu nascimento e que sejam capazes de estabelecer com eles um relacionamento tão normal quanto possível” (Pereira, 1996: 5).

Por isso, com as entrevistas realizadas às nove famílias com filhos com NEE (deficiência leve) verificamos que a tomada de conhecimento da deficiência da maioria destas crianças foi durante a vida escolar, ou seja, foi na escola que detetaram a problemática inerente ao filho.

A reação dos entrevistados perante a notícia foi de desânimo e angústia, mas de um modo geral, conseguiram ultrapassar bem, pois como o tipo de deficiência dos filhos é leve, a maioria dos entrevistados consideram mesmo que o filho não tem propriamente uma deficiência e que as pequenas limitações que têm podem ser ultrapassáveis, apoiando-os sempre em tudo. Tal como podemos observar nos seguintes excertos:

*“Foi agora, foi há 3 anos que eu descobri que a menina tinha isso. (...) Foi a professora... [refere-se à pessoa que transmitiu a notícia]. Ela deu fé na escola que a menina bloqueava e pediu-me a mim a ver se eu ia à médica, passar um exame à cabeça, ver o porquê que a menina bloqueava muito... Fiz o exame e acusou-me*

*epilepsia. E acusou aquele atraso que ela tinha no cérebro... (...) Claro, eu fiquei assim um bocadinho surpresa (refere-se à sua reação perante a notícia), porque eu não contava com aquilo que a professora me tinha dito, mas que era uma criança muito meiguinha, que era uma criança que gostava muito dos alunos... (Família Bessa, trinta e nove anos)*

*“Depois. Já foi na escola primária [refere-se à tomada de conhecimento da limitação do filho]. É assim: ele tinha desinteresse pelos livros e tudo mais, mas eu pensei que quando fosse para a escola que mudasse, que a coisa da convivência com os colegas e assim, mas foi aí mesmo que eu dei por ela. (...) As próprias professoras que ele era desmotivado pelo estudo, pelos livros, ele por vezes mandavam fazer e ele era naquela... É assim: mesmo a professora dizia (...) notava-se nele que ele estava ali, mas a ideia dele não desbloqueava, não conseguia estar concentrado. Desconcentrava-se completamente, até com um lápis ele se distraía e não chamava nada a atenção, nada... (...) É assim: um pouco triste, um pouco assim em baixo, desanimada [referindo-se à reação perante a notícia], porque no fundo, no fundo, é sempre um desagrado maior que a gente sente. Ter um filho que não se esforça, além de ele poder ter mais capacidade para atingir mais e ele não se querer esforçar para o atingir...” (Família Miranda, trinta e quatro anos)*

No entanto, as famílias das três crianças com deficiência moderada tiveram conhecimento da deficiência após o nascimento do filho. As mães entrevistadas afirmam que a reação perante a notícia foi péssima. Ficaram muito tristes e não se acreditavam em tal situação, como podemos verificar no exemplo abaixo:

*“Depois 12 anos. (...) Eu soube depois, ele tinha 12 anos, entrou nos cuidados intensivos, esteve meio ano, disseram-me que sim, que ele estava com graves sequelas, mas que poderia vir ainda a recuperar algo e assim. Eu pessoalmente, é assim, eu nunca me acostumei à ideia no início que o meu filho ia ficar com deficiências... Eu tive sempre aquela esperança que não, que ia passar e que ia recuperar, mas não, depois (...) uns meses a seguir que (...) saiu do hospital, (...) disseram-me mesmo, (...) está com muitas deficiências. (...) No início que tudo aconteceu, muito mal, muito mal, muito mal mesmo [refere-se à sua reação perante a notícia]. É assim, fiquei uns dias nem queria comer, eu nem queria ver ninguém e só queria dizer mesmo: “isto é tudo mentira, o que a médica me está a dizer, é mentira, porque (...) vai recuperar, os médicos estão enganados”... Foi mesmo muito horrível... Depois fui-me acostumando com a ideia. Tive que me ir acostumando. Chegava a uma consulta, chegava a outra, mais um internamento, depois mais outro. E então eu fui-me habituando à ideia. Mas é, habituando à ideia, não é dizer estamos convencidos... Foi uma criança saudável, chegar aos 12 anos e acontecer isto, a queda é enorme...” (Família Fonseca, trinta e nove anos)*

As três famílias das crianças com deficiência severa tiveram conhecimento da deficiência logo após o parto do filho. E a reação das três mães perante a notícia foi de sofrimento atroz. Foi uma revolta enorme, um desmoronamento, tal como refere a seguinte entrevistada:

*“Depois, mas logo a seguir [refere que foi logo a seguir ao parto que teve conhecimento da deficiência]. (...) Nasceu e diagnosticaram-lhe logo a Trissomia 21. Chamaram logo o meu marido e eu ainda estava em recuperação de parto. Chamaram logo o meu marido, uma equipa de médicos e psicólogos, chamaram o meu marido e puseram-no ao corrente. Depois perguntaram se devia ser ele ou se queriam que fossem os médicos a dizerem-me. O meu marido disse que me dizia e ele ao outro dia, lá prás 11h da manhã disse-me que ela era assim. (...) Muito má. Muito má, muito má [refere-se à sua reação perante a notícia]. Um desabar de tudo. Parece que faltou o chão debaixo dos pés, nesse dia... Foi muito má a minha reação, muito má, muito má nessa ocasião, nessa altura...”* (Família Fernandes, quarenta e nove anos)

### **7.1.1. Alterações no quotidiano**

No que diz respeito às alterações existentes ou não nas famílias entrevistadas, interessa salientar que verificamos um maior número de famílias em que não existiram mudanças.

No geral, os pais entrevistados referem que não existiram mudanças na relação com os seus parentes. Houve uma boa aceitação por parte dos familiares mais próximos. E comparativamente às famílias com filhos não possuidores de deficiência, também não houve quaisquer alterações. Foram sempre como uma família dentro da normalidade. Quanto à interação conjugal não existiram grandes transtornos. Apesar de no início poder ter havido qualquer constrangimento, resolveram e resolvem sempre os assuntos em conjunto. Sempre geriram bem a situação e ajudam-se mutuamente. Têm uma relação estável.

Contudo, uma pequena parte das famílias expuseram o oposto. Por exemplo, em relação aos parentes, afirmam que existiram algumas alterações, pois quando precisava deles, eles não os ajudavam. Para além disto, existiram alterações habitacionais. Tiveram que mudar de casa, pois não tinham as condições necessárias para o filho. E, ainda, comparativamente às famílias que não têm filhos com NEE declaram que tiveram que abdicar de várias coisas. Ora, um dos constrangimentos maiores verificados nas entrevistas são as saídas, uma vez que os filhos não podem ficar sozinhos em casa. Por isso, se os pais tiverem uma saída importante torna-se mais complicado nesse sentido, visto que se o filho não tivesse deficiência já podiam estar mais à vontade.

Podemos observar os excertos expostos:

*“Não, não, não, nenhuma. Não houve mudanças... [refere-se às mudanças relativas aos seus parentes]. (...) Não, não. Felizmente não... Não se mudou rotinas, nem nada disso... Não. Não houve qualquer*

*alteração no nosso grupo de amigos e no nosso grupo de conhecidos... [referindo-se às alterações comparativamente às famílias com filhos não possuidores de deficiência]. (...) Ajudámo-nos mutuamente [refere que não houve alterações na relação do casal] e, por acaso, somos um casal que já outros professores do ensino especial têm dito que nos admiram pela aceitação, porque há pais que não aceitam as diferenças dos filhos, se é uma deficiência vincada e mesmo sendo uma deficiência vincada às vezes escondem-nos, não é? Nós nunca escondemos... Nós sempre falamos com toda a gente. Nunca escondemos (...) de ninguém (...) e fico muito triste quando sei que há pais que escondem as deficiências dos filhos. É triste, é muito triste.” (Família Oliveira, quarenta e quatro anos)*

*“Houve, houve bastantes mudanças [refere-se às alterações com os parentes]. Enquanto (...) era criança [refere-se ao filho] que estava sempre a brincar com os primos, automaticamente que deixou de fazer, não é? Porque os primos têm brincadeiras que já não são adequadas. (...) Eu, mudanças tive que fazer muitas, muitas. É assim, a mãe deixou o trabalho... Tive que mudar de casa também, tudo devido a este problema... Pronto, dificuldades, que aconteceram também... Eu tive que também por uma casa de banho adaptada... Não, vou dizer que é como uma família normal, que não somos. Tive que abdicar de coisas. (...) Acho que ficamos os três mais unidos com o problema [referindo, portanto, que não houve alterações na relação do casal]. Vivemos mais o problema. Por vezes, (...) a gente também vive demais o problema, eu confesso, porque às vezes a gente também é demais, mas a situação o faz (risos).” (Família Fonseca, trinta e nove anos)*

*“É assim, em relação a nós, nós os dois [refere-se à relação marido – mulher] nunca houve problemas nenhuns, a gente teve sempre juntos. Mas em relação aos meus pais quando eu precisava deles, quando eu precisei uma vez deles, no qual eu fiquei chocada, disseram-me logo que não. Pronto, então desde esse dia que me disseram que não, que eu trabalhava e precisava que me ficassem com ele nas minhas férias, (...) o meu chefe sabia da situação que eu tinha e começou-me a facultar a entrada de baixa médica sempre nas férias. Não me chamava às juntas médicas, porque sabia qual era a situação... (...) Tivemos que mudar de casa (...) para ele ter melhores condições. (...) É assim, em relação a outras famílias, pronto, eu com um filho com 20 anos, se ele fosse uma criança dita normal, eu se tivesse que sair saía e não precisava de preocupar com ele, certo? Ele ficava em casa ou então tinha as namoradas dele ou os amigos dele. É assim, na situação com uma criança com deficiência física a gente (...) tem é de levar sempre o filho connosco. É assim, nunca deixamos de fazer a nossa vida, uma vida normal por causa do filho, porque o filho nunca atrapalhou. Só que é assim, se fosse um dito normal, se os pais tivessem que sair, não precisavam de estar preocupados se o filho sai... (...) Sempre assumimos a deficiência do filho e sempre levamos as coisas na normalidade. Em conjunto [referindo, portanto, que não houve alterações no casal].” (Família Gomes, quarenta e quatro anos)*

### **7.1.2. Apoios prestados**

A presença de um membro com deficiência numa família pode criar necessidades financeiras e/ou emocionais adicionais.

Por isso, nas entrevistas realizadas às famílias, verificamos que as ajudas financeiras (que recebem) mencionadas pela maioria das famílias são o abono, o subsídio de deficiência, o subsídio por assistência a 3ª pessoa e a comparticipação de terapias.

Apesar de tudo, para que a criança possa manter a identidade perante todos, é necessário que a sua adaptação/inclusão seja igual à dos seus colegas sem NEE. Deste modo, tanto a criança como a sua família precisam de ajuda de pessoas bem informadas e compreensivas durante o seu progresso, para que estes consigam assumir as funções que lhes são inerentes de forma a prestar todo o auxílio para com a criança deficiente. Logo, no que diz respeito às necessidades de apoio afetivo-emocional, os entrevistados destacam o carinho e atenção, sobretudo, de familiares e amigos. Como podemos averiguar nos seguintes três excertos:

*“(...) Neste momento (...) está a receber um subsídio de doença crónica. Por enquanto é o que está a receber. (...) Houve uma altura que eu tive que recorrer a um psicólogo [refere-se à ajuda emocional], mas foi até fazer a fase de aceitação... (...) Foi a professora [refere-se à pessoa que mais a apoiou emocionalmente]. Apoiou-nos sempre...”* (Família Alves, quarenta e dois anos)

*“Recebo o abono complementar e recebo a comparticipação para as terapias... O meu marido, sem dúvida [refere-se à pessoa que mais a apoia].”* (Família Rocha, trinta e oito anos)

*“(...) O que eu recebo é o abono, aquela coisa de deficiência, não sei como se chama, prontos. É um subsídio de deficiência e recebia a assistência à 3ª pessoa que era a pessoa que estava a olhar por ela, mas desde que ela foi para as terapias, deixei de receber. (...) É assim, acabo por ter... [refere-se ao apoio emocional] (...) Só eu e o meu marido e os meus filhos aqui em casa. Falamos uns com os outros e assim [refere-se às pessoas que mais a apoiam].”* (Família Fernandes, quarenta e nove anos)

## **7.2. Atitude face à inclusão social e escolar**

Para além do papel dos profissionais, referido anteriormente, a educação das crianças e jovens com NEE é, sem dúvida, uma tarefa participada pelos pais/família, pois o futuro da criança depende do mais alto grau de realização a nível pessoal, social, educativo e vocacional. Por isso, uma atitude positiva por parte dos elementos da família promove a inclusão social e escolar dos seus filhos.

Logo, todos os pais entrevistados afirmam que a sua atitude é totalmente positiva. Realçam muito que é importante a inclusão dos filhos nas atividades desenvolvidas pelos

outros colegas, pois esse relacionamento contribui significativamente para o desenvolvimento deles. Como podemos verificar nos três seguintes exemplos de três famílias com filhos com diferentes níveis de deficiência (leve, moderado e severo):

*“(...) Positiva. Eu obrigo a inclusão, para a minha [refere-se à filha] é obrigatória. (...) Esse é o grave problema dos miúdos com deficiência, é precisamente a inclusão social, porque têm muita dificuldade em fazer amigos, não por eles, mas porque os outros não conseguem compreendê-los, não conseguem atender aos ritmos deles, não conseguem e acabam por ser sempre os “bobos” no meio dos outros, porque não é pela atitude deles mas sim porque os outros não sabem lidar com eles [refere-se à sua apreciação relativa à adaptação/integração do seu filho com os outros colegas].”* (Família Moreira, cinquenta anos)

*“Positiva totalmente positiva. (...) Porque acho que ela está muito bem integrada ... tem evoluído bastante. (...) Muito boa [refere-se à sua apreciação relativa à adaptação/integração da sua filha com os outros colegas], é uma criança que se relaciona muito bem com tanto com crianças como com adultos, tem uma fácil adaptação a qualquer sítio... No início fica assim parece um bocadinho mais retraída mas isso também se deve um bocadinho ao problema da linguagem que ela tem com quem não conhece, como ela sabe que a linguagem dela, a construção frásica, não é correta ela fica mais retraída um bocadinho, mas a adaptação é muito boa.”* (Família Rocha, trinta e oito anos)

*“Ótima, graças a Deus, desde que ele anda na escola, desde os 2 anos de idade, nunca houve problemas de inserção dele, ele foi sempre um miúdo que se adaptou bem a quem lá estava e a quem trabalhava com ele. Foi sempre um jovem muito bem adaptado. (...) Ótima [refere-se à sua apreciação relativa à adaptação/integração do seu filho com os outros colegas]. Ele como é muito simpático adapta-se bem a qualquer pessoa. A qualquer um. E doem-se por eles.”* (Família Gomes, quarenta e quatro anos)

Não obstante, todos os elementos da família, especialmente os pais, são parceiros essenciais em relação às NEE das suas crianças e, assim sendo, convém ser-lhes dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendam para o seu descendente, para que possam participar nas atividades educativas em casa e na escola, onde podem deter técnicas eficientes e aprender como organizar atividades extraescolares, bem como orientar e apoiar a evolução e o sucesso escolar do seu filho.

Consequentemente, todas os entrevistados mencionam que estão muito satisfeitos com a comunicação por parte da escola, isto é, a escola dá-lhes a decisão/escolha sobre o tipo de resposta educativa pretendida para que todos possam participar/acompanhar o seu filho.

Afirmam que sentem muito apoio por parte de toda a equipa da escola. Têm uma boa relação com todos os profissionais.



E também para a maioria das famílias entrevistadas, a escola adota boas estratégias para receber os alunos. Por outras palavras, consideram que a escola tem uma boa organização para acolher os alunos com diferentes tipos de deficiência. Existindo, claro, sempre algo que poderia estar melhor, mas num modo geral a escola está bem constituída.

Os seguintes excertos demonstram o que foi referido:

*“Sim, sim... Estou sempre informada (...) por e-mail ou por SMS ou mesmo por uma chamada telefónica, tenho sempre contacto, quase semanal com a escola, com o diretor de turma [refere-se à comunicação por parte da escola para com a entrevistada]. (...) Sinto sim [refere que sente apoio por parte da escola]. (...) É assim: considero, eu acho que sim, pronto, (...) pode haver algumas pequenas coisas que (...) que também não estou lá para ver, mas eu penso que sim, que está organizada para os receber [refere-se à organização da escola]. Pelo menos o feedback que eu tenho (...) acho que sim, não é? No meu caso acho que sim...”* (Família Abreu, quarenta anos)

*“Sim... Eu tenho esse feedback [refere-se à comunicação por parte da escola para com a entrevistada]. (...) Totalmente [refere-se ao apoio que sente por parte da escola]. (...) Pronto, é assim: eu, para mim, acho. Está ótima [refere-se à organização da escola]. Eu tenho um bom relacionamento com os professores, eu conheço os professores, eu qualquer coisa que eu preciso, eu tenho acesso aos professores, qualquer coisa que seja preciso, eles contactam com a mãe, tenho um dos melhores relacionamentos...”* (Família Silva, cinquenta anos)

*“Põe, põe [refere-se à comunicação por parte da escola para com a entrevistada]. E eles sabem que comigo está sempre bem. Logo que não seja para prejudica-lo. Está sempre bem. (...) Sim, muito, muito [refere-se ao apoio que sente por parte da escola] ... Podia ser melhor [refere-se à organização da escola]. Este ano acho que as coisas estão mais ou menos equilibradas, mas há uns anos atrás, as coisas estavam muito más em relação a estes miúdos com deficiência física. Em relação, podia ser melhor, mas já estiveram piores...”* (Família Gomes, quarenta e quatro anos)

Neste ponto, importa realçar também que “uma sociedade é formada por grupos de indivíduos, de classes, cultura, nações e consequentemente necessidades distintas, mas que aprendem a conviver com as diferenças impostas pelo meio em que vivem, portanto a convivência da classe dita “normal” e da classe dos portadores de NEE, a partir do conhecimento da dificuldade e ou necessidade de cada um, gera aprendizagem para todos os integrantes” (Vidal, 2009: s.p.)

Como podemos averiguar, para a maioria dos pais entrevistados, a escola é um espaço inclusivo, acolhedor, um ambiente estimulante que reforça os pontos fortes dos seus

descendentes. Reconhece as dificuldades e adapta as peculiaridades do aluno. A escola respeita o limite do outro e também reconhece o que ele tem de melhor para fazer e transmitir.

Esta escola destaca as diferenças de cada aluno, ensina-os o máximo que cada um possa aproveitar.

Com base nisto, a atitude e o tipo de relacionamento que os pais estabelecem vão claramente influenciar, positivamente, as interações entre alunos com NEE e os diferentes agentes sociais relacionados com a escola.

### **7.3. Perspetiva futura**

As crianças com deficiência têm as mesmas necessidades que qualquer outra criança (por exemplo: aprender, brincar, ter amigos, mas principalmente serem amadas pelos pais). Seja qual for a deficiência do filho, uma das coisas mais importantes que todos os pais se devem lembrar é de ver a deficiência como unicamente uma parte dele.

Ora, a dedicação dos pais para com o filho deficiente é de tal importância que preocupar-se com o futuro destas é absolutamente normal, pois os pais querem que seus filhos sejam saudáveis, tenham proteção e segurança. Querem o melhor para eles.

Neste sentido, convém destacar que os pais entrevistados referem que uma criança com NEE é uma pessoa que tem limitações e embora seja difícil lidar com elas também não é impossível. É uma questão de acreditar neles, apoiá-los, dar-lhes amor. Estas crianças devem ser tratadas como todas as outras, porque têm os mesmos direitos, os mesmos deveres. Logo, também têm direito a aprender para serem felizes no mundo deles.

O excerto abaixo exibe de forma abreviada o que acabei de redigir:

*“Uma criança com necessidades educativas especiais, o que é para mim? É uma pessoa, acima de tudo, que tem limitações e que embora não seja muito fácil lidar com essas limitações também não é impossível. É uma questão de acreditar neles, dar-lhes amor, carinho e desenhar-lhes projetos de vida, ser exigentes com eles, acima de tudo. Que eu acho que também sou um bocado exigente... Se calhar é por ser professora e não os tratar como a maioria das pessoas trata como bebés grandes e como “coitadinhos” e trata-los da mesma maneira que se trata os outros, respeitando os seus tempos e as suas capacidades.” (Família Moreira, cinquenta anos)*

### 7.3.1. Preocupações presentes, desafios em curso

Todos entrevistados apresentam várias preocupações que veem relacionadas com o futuro do filho. Contudo, a que mais se destaca pela maioria dos pais é a constante incerteza da colocação/ocupação dos seus filhos depois do término da vida escolar. Observa-se uma angústia profunda acerca da vida incerta para os filhos quando os pais falecerem. Com base nisto, alguns referem que o que os tranquilizava era a existência, por exemplo, de uma instituição/associação que acolhesse os portadores de deficiência.

*“(...) Tenho uma grande preocupação, é saber que depois da escola não vai ter ocupação. Vou tentar que ela se integre em qualquer instituição em que possa trabalhar, ajudar em alguma coisa como tenho feito com outros alunos meus, mas não sei...”* (Família Moreira, cinquenta anos)

*“(...) Todas as noites que vou dormir eu penso que se amanhã eu não acordo, como é que vai ser a vida dele. Pronto, e também mesmo que eu não falte já, é assim, um dia hei de faltar e depois eu faço também essa pergunta muitas vezes a mim própria “e depois?” (...) Porque (...) vai ser sempre dependente de alguém, não é? E tenho muito medo. A minha cabeça pede mesmo para eu me preocupar...”* (Família Fonseca, quarenta e quatro anos)

*“Eu sei que ela um dia vai deixar de ter apoio, porque o nosso Portugal é assim... Gostava por exemplo que houvesse aqui na nossa zona ou uma associação ou uma casa, prontos (...) onde dessem estadia a estes meninos, acolhessem, por exemplo, de manhã viesse uma carrinha busca-las e à tarde que viesse entregá-las, porque eu tenho medo é os meus filhos que eles depois têm a vida deles... A minha preocupação é essa. “Onde é que vamos por esses meninos?”...”* (Família Fernandes, quarenta e nove anos)

### 7.3.2. Expectativas

As expectativas em relação ao progresso e emancipação pessoal dos filhos dos entrevistados são, de facto, inesperadas devido à problemática/limitações que cada um expõe, mas todos os pais, bem como toda a família, procuram dar o seu melhor e fazem de tudo para que cada vez mais o desenvolvimento deles seja evidente. Para que tenham uma vida perfeitamente normal.

Denota-se uma grande afeição destes pais para com os filhos. Todos constroem expectativas em relação ao futuro dos seus filhos, ou seja, dão importância à realização futura e valorizam muito a felicidade dos seus progenitores.

Em resumo, os pais/família conseguem ofertar a ajuda subtil e compreensiva que requer um filho com deficiência. Eles contribuem para o desenvolvimento e segurança dos seus membros de modo a proporcionar-lhes um futuro promissor.

*“Olhe, eu sei que (...) provavelmente uma faculdade nunca irá frequentar, porque acho que ela não terá essa possibilidade, a nível psicológico, não é?... Mas eu penso que (...) pode ter uma profissão, (...) de tirar um curso profissional e ter uma vida normal. Sem dúvida, penso que sim. Pode ter uma vida normal, o seu emprego, as suas coisinhas...”* (Família Abreu, quarenta anos)

*“Eu vou-lhe dar em traços gerais, porque é muito complicado. Eu não faço expectativas. Eu vivo o dia a dia, o que vier é muito bom. Lógico que tento colmatar e tentar melhorar a vida dele e tentar ver até onde posso exigir, mas não estou preocupada se ele vai andar, mas eu tenho consciência que ele nunca vai poder fazer grandes marchas, portanto, as expectativas é ele ser feliz.”* (Família Silva, cinquenta anos)

#### 7.4. Estatuto socioeconómico

Saliente-se que “o estatuto socioeconómico inclui o rendimento, o nível de educação/instrução dos membros da família e o nível social resultante do salário auferido” (Pereira, 1996: 21). Neste sentido, sabemos que os valores do rendimento mensal do agregado familiar constituem um fator relevante na reação das famílias face à deficiência, pois as que apresentam um rendimento mais elevado, possivelmente são as que exibem um maior número de recursos para enfrentar a deficiência do que uma família com baixo rendimento (*Idem*).

Então, na sua maioria, o rendimento mensal das famílias oscila entre os 701€ e os 1500€, como podemos verificar na tabela 8.

**Tabela 8 – Rendimento mensal das famílias entrevistadas**

RENDIMENTO MENSAL	Nº DE FAMÍLIAS
Menos do salário mínimo (= 485 €)	2
De 485 a 700 €	2
De 701 a 1000 €	5
De 1001 a 1500 €	4
De 1501 a 2000€	0
De 2001 a 2500€	2
Mais de 2500€	0
<b>Total</b>	<b>15</b>

A tabela regista os valores do rendimento mensal alcançados através das entrevistas realizadas às famílias

Como observamos, a maioria das famílias, tanto as de classe média como as outras de nível menos elevado, proporcionam (umas com maior facilidade do que outras) um número razoável de recursos para enfrentar a deficiência.

Posto isto, a capacidade de pagar todos os serviços úteis e suportar um nível mais elevado de educação dos filhos constitui um recurso fundamental para todas as famílias. Porém, todos os pais consideram importante a entrada dos seus filhos na escola, pois para além de ajudar a colmatar a angústia dos pais provocada pelo surgimento da deficiência, torna-se uma mais-valia para o desenvolvimento dos seus filhos, pois a inclusão escolar permite um maior progresso e emancipação e, ainda, uma melhor qualidade e sucesso escolar da maioria das crianças com NEE, dependendo claramente do tipo de problemática que as crianças possuem.

Em síntese, constatamos que “para a maioria das famílias, ter um filho diminuído é uma experiência única: ninguém pode aprender a fazer o que é melhor com a simples luz do amor e a natureza” (Wall, 1979: 62). Por isso, uma boa estrutura familiar e uma boa inclusão por parte de toda a equipa de educação especial são os fatores-chave para um rentável progresso destas crianças.

O capítulo que aqui se encerra teve como enfoque a análise e reflexão das informações recolhidas acerca do nosso objeto de pesquisa.

Em traços gerais, face ao que foi exposto, conseguimos verificar, ainda, que o dia a dia (as vivências quotidianas escolares e familiares) e o tipo de relacionamento influenciam positivamente as interações entre alunos com NEE e os diferentes agentes sociais relacionados com a escola (hipótese 4).

Os agentes sociais relacionados com a escola devem conhecer a realidade onde atua, relacionando o conteúdo com as vivências da crianças e com a realidade atual, tornando-o significativo.

De facto, o tipo de relação e a partilha das vivências quotidianas pelos indivíduos são dois fatores importantes para o progresso de todas as crianças com diferentes limitações. Ao longo desta análise, admitimos que, de uma forma geral, existe um bom relacionamento e boas vivências quotidianas, tanto familiares como escolares. Daí, as interações estabelecidas entre alunos com NEE e os diferentes agentes sociais serem totalmente positivas.

Efetivamente, o contributo e o aperfeiçoamento diário de todos os professores, funcionários e pais (família) para com estas crianças são evidentes, promovendo naturalmente a igualdade de oportunidades (hipótese 5).



## Considerações finais

De forma a ampliar, aprofundar e desenvolver o nosso conhecimento sociológico, desenhamos este estudo centrado na problemática da educação especial. De facto, desenvolver um trabalho de investigação nesta área, para além de se tratar de um tema apelativo e sensível, permite-nos uma reflexão útil.

Em traços gerais, a educação especial é um conjunto de recursos próprios que tem como finalidade dar resposta adequada às NEE de todos os alunos. Porém, importa salientar que na sociedade portuguesa, a aceitação de um indivíduo com deficiência, tem como origem o preconceito, a escassez de informação e a intransigência aos modelos mais flexíveis de inclusão (Sousa, 2007). Portanto, para que se consiga um abrandamento de tal atitude, é necessário que todos nós possuamos um olhar, uma ação e uma perspetiva completamente diferenciada, pois “a inclusão é um processo e, o processo não se ensina, vive-se, principalmente no que diz respeito à inclusão social tanto dentro da sala de aula como na comunidade...” (Sousa, 2007: 117).

Assim sendo, tentarei responder à questão principal desta investigação: *A educação especial na escola em estudo fomenta um olhar de igualdade ou desigualdade para com os alunos portadores de deficiência?* Para tal, recorri a um conjunto de informações, perspetivas, opiniões e experiências relatadas obtidas através das entrevistas realizadas. Deste modo, a partir da análise das informações recolhidas sobre o nosso objeto de estudo e tendo em consideração as hipóteses teóricas apresentadas concluímos que as 5 hipóteses são validadas. A escola em estudo trata-se de uma escola inclusiva e dá oportunidade de admissão a todos os alunos com NEE (hipótese 1); o apoio educativo especializado (educação especial) da escola é considerado (pelos professores, funcionários e pais) uma mais-valia para o progresso e emancipação dessas crianças. Permite que tenham/reforcem a sua autonomia (hipótese 2); as interações positivas alimentadas entre alunos com NEE e diferentes agentes sociais potenciam a inclusão social e escolar desses alunos (hipótese 3); as vivências quotidianas escolares e familiares e o tipo de relacionamento influenciam positivamente as interações entre alunos com NEE e os diferentes agentes sociais relacionados com a escola (hipótese 4); e interações constantes entre diferentes agentes sociais e crianças com NEE promovem a igualdade de oportunidades (hipótese 5).

De facto, foi muito construtivo verificar que a escola inclui todos os alunos, obviamente dentro das problemáticas a que responde, que é a deficiência motora e também a multideficiência, admitindo as crianças e jovens nessa situação. É uma escola inclusiva que

não atinge unicamente os alunos com NEE, mas também os do ensino regular, para que todos obtenham sucesso educacional.

Constatamos, portanto, que o conceito de inclusão está bem presente em todos os profissionais (professores e funcionários). O objetivo central da escola é preparar-se sempre e cada vez melhor no seu todo para receber crianças deficientes e inclui-las, ajudando-as reciprocamente a encontrar respostas adequadas a cada caso. Toda a equipa de educação especial procura melhorar o sucesso e qualidade devida para todos e garantir um plano de transição para a vida pós escola.

Os professores implementam práticas diferenciadas para atender às diversidades. As áreas/disciplinas de apoio mais destacadas para estes alunos são disciplinas específicas, são como um complemento essencial em termos de comunicação e linguagem, em termos de autonomia pessoal e social. Este apoio educativo especializado é considerado como uma mais-valia para o progresso e emancipação de todos os alunos, preparando-os para o futuro e permitindo-lhes, tudo o indica, que tenham um papel ativo na sociedade.

Podemos observar também que a interação que a equipa de educação especial estabelece com os alunos é um fator muito positivo. A maioria tem consciência sobre a necessidade e a importância de se variarem estratégias e atividades para os alunos. Para além disto, valorizam muito o trabalho em equipa, o que se torna muito vantajoso para as relações que estabelecem diariamente.

Não obstante, registou-se uma insatisfação elevada principalmente no que diz respeito aos recursos materiais. Existe uma carência de recursos que por vezes podem dificultar o funcionamento da educação especial. No entanto, existem outros meios para tentar atenuar esse constrangimento, tais como: a boa vontade e o bom relacionamento entre os recursos humanos, pois com o auxílio de todos conseguem ultrapassar essa inexistência. Este é o método que utilizam, visto que a arquitetura da escola em questão já está ultrapassada e com o empenhamento de todos é possível superar todas essas barreiras.

Um outro aspeto que deve ser destacado é que com a existência de uma Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (destinada a alunos com deficiência severa) não é possível um modelo de inclusão do mesmo modo que para as outras crianças. Aqui poder-se-á realçar a semi-inclusão, ou seja, estes alunos também estão na escola, mas num contexto educativo um pouco mais afastado. Trata-se, portanto, de um fator compreensível devido à severidade que as crianças detêm; contudo, pode transportar algum peso negativo para todos, visto que acabam por estar mais distanciados uns dos outros. Este é sem dúvida um aspeto controverso.



Sabe-se que o nascimento de um filho é uma transição considerada estruturante do percurso de qualquer família; porém esta transição tem impactos na vida da família provocando claramente adaptações ou alterações no seu quotidiano (Xavier, 2008). O mesmo acontece, obviamente, às famílias com filhos portadores de deficiência. Por isso, nesta investigação tentamos compreender a vida de algumas famílias e a sua representação no sucesso escolar dos seus filhos.

Neste sentido, constatamos que a tomada de conhecimento da deficiência do filho causa, na maioria das famílias, reações de angústia, reações caracterizadas por sentimentos de choque. É um facto que um filho causa impacto com maior ou menor intensidade nas famílias consoante o seu nível de deficiência, pois se o filho possuir um nível de deficiência leve aquele tipo de reações são mais atenuadas caracterizando-se por sentimentos mais subtis e vice-versa.

A maioria dos pais, nas suas observações sobre a tomada de conhecimento e aceitação da deficiência, consideram que os parentes mais próximos aceitaram bem o seu filho, não havendo qualquer alteração.

Ter um filho deficiente coloca a família perante um novo mundo, porque vai ser necessário uma (re)adaptação ao filho e à diversidade de problemas e/ou desafios que é necessário encarar e resolver. No geral, os pais afirmam que comparando as suas vidas às vidas de outras famílias (sem filhos com deficiência) não enfrentam grandes alterações. Consideram a sua família com estilos de vida muito parecidos.

Importa salientar, no entanto, que a adaptação ao filho com deficiência pode alterar um percurso de vida de forma mais intensa do que acontece nas outras famílias. São exemplos disso a necessidade de um dos progenitores, muitas vezes, a mãe, deixar de trabalhar para ar prioridade às necessidades de assistência ao filho ou as mudanças habitacionais para proporcionar ao filho melhores condições. Todavia, para a maioria dos pais as adaptações fizeram-se sem ser preciso fazer grandes mudanças, implementando apenas medidas de maior atenção ao filho.

Com efeito, destacamos que apenas para uma minoria das famílias entrevistadas o filho com deficiência interfere nas trajetórias da sua vida, pois condiciona ou muda as suas perspectivas. Isto destaca-se mais sobretudo nas famílias com filhos em que a deficiência é de nível moderado e severo.

O aparecimento da deficiência também pode ter reflexos na relação conjugal. Ao longo da análise das entrevistas observamos que a fase mais marcante para o casal foi o início da tomada de conhecimento da deficiência, causando alguns prejuízos apenas à relação de um

casal (exemplo, distanciamento entre o casal). Mas as restantes famílias referem que conseguiram superar o problema em conjunto, criando até mesmo maior coesão entre si. A relação da maioria das famílias é bastante estável e mútua.

No que concerne aos apoios prestados à família, neste estudo verificamos que a maioria das famílias recebe ajudas financeiras (exemplo: abono, subsídio de deficiência, entre outras). E também afirmam ter ajudas emocionais/afetivas sobretudo de familiares e amigos.

Quanto aos cuidados diários para com o filho (exemplo: higiene, alimentação, etc.) reparamos que essas tarefas de carácter rotineiro são assumidas maioritariamente pelas mães. Contudo, os elementos mais próximos nas decisões sobre o filho também são as mães, mas na maioria dos casos sempre com o consentimento do pai.

Como já referimos anteriormente, a entrada do filho com deficiência na escola pode ser um fator muito assertório para ajudar a atenuar a angústia de uma situação inesperada (a deficiência) e, para além disso, uma atitude positiva por parte dos pais face à inclusão escolar e social do seu filho é um fator decisivo para uma boa inserção com os diferentes agentes sociais relacionados com a escola. Por isso, neste trabalho os pais referem que os filhos estabelecem um bom relacionamento com as crianças e jovens do ensino regular e com todos os outros agentes da escola, contribuindo, esse tipo de relação, claramente para o seu desenvolvimento.

Ora, um bom relacionamento entre o pai e os profissionais também é um fator bastante importante, visto que os pais são parceiros fundamentais em relação às necessidades dos seus filhos e, assim, convém ser-lhes dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendam para o seu descendente, para que possam participar nas atividades educativas em casa e na escola, onde podem deter técnicas eficientes e aprender como organizar atividades extraescolares, bem como orientar e apoiar o progresso e o sucesso escolar do seu filho.

É evidente que o dia a dia e o tipo de relacionamento influenciam as interações dos alunos com deficiência com os diferentes agentes sociais relacionados com a escola. Portanto, uma boa estrutura familiar, um bom relacionamento entre os pais e toda a equipa de educação especial e uma atitude positiva da família em relação à inclusão escolar e social dos seus filhos são os fatores-chave que contribuem para o progresso e emancipação, bem como o sucesso escolar dos filhos.

No geral, as famílias que não têm filhos deficientes esperam que eles se tornem independentes e autossuficientes ao chegarem à fase adulta (Xavier, 2008). No entanto, nas famílias onde existe um filho portador de deficiência, isso não acontece. Nesta investigação,

as preocupações da maioria das famílias estão relacionadas com a colocação/ocupação dos filhos depois da vida escolar terminar e também a vida incerta dos filhos quando os pais falecerem. Neste sentido, observou-se que algumas famílias que têm outros filhos não esperam que sejam estes a tomarem a responsabilidade do irmão deficiente e, por isso, principalmente as que têm um estatuto socioeconómico mais elevado, utilizam como estratégia a reserva de bens materiais e monetários para tentar assegurar o futuro e a felicidade do seu filho.

Ao longo desta análise, apuramos que os pais têm consciência que os filhos nunca serão totalmente autónomos. Por seu turno, as famílias confessam que as suas expectativas futuras em relação ao seu filho estão associadas às melhorias no seu desenvolvimento. Todos os pais contribuem para a evolução e segurança dos seus descendentes de forma a proporcionar-lhes um futuro auspicioso.

Ao concluir este trabalho, cabe-nos realçar que “a educação especial, por sua vez, converte-se em uma modalidade transversal e educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, orientando e colaborando com a educação regular comum, em benefício de todos alunos”.<sup>8</sup>

Então, perante o que foi exposto ao longo deste estudo podemos revelar que a educação especial da escola estudada fomenta um olhar de igualdade para com os alunos portadores de deficiência. Esta é uma escola inclusiva que com o contributo e aperfeiçoamento perseverante dos diferentes agentes sociais promove a igualdade de oportunidades, de forma a melhorar a qualidade e o sucesso escolar de todos. Todas as crianças, sem exceção, têm a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e/ou mentais.

Indubitavelmente que a realização desta investigação, para além de ampliar os nossos conhecimentos numa área necessária, proporcionou-nos um progressivo enriquecimento pessoal.

---

<sup>8</sup> Cf. <http://www.coladaweb.com/pedagogia/educacao-especial-em-busca-de-um-atendimento-especializado> [Em linha]. [Consultado a 20 de agosto de 2012]



## Bibliografia

ALVES, Elisabete Macedo (s.d.) – *Os Alunos com N.E.E* (não publicado)

ALVES, José Matias (Dir.) (2000) – *Direito à Educação. Uma educação durante toda a vida. Relatório Mundial sobre a Educação*. Porto: Asa.

AZEVEDO, Maria [et al.] (s.d.) – “Introdução. Educação – Um desafio para a sociedade, uma tarefa para todos”. In *Construir uma Escola Inclusiva*. Fundação para o desenvolvimento do Vale de Campanhã.

BAPTISTA, José Afonso [et al.] (1999) – “O sucesso de todos na Escola Inclusiva”. In *Uma escola Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. ISBN: 972-8360-08-8.

BARDIN, Laurence (1977) – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BAUTISTA, Rafael (coord.) [et al.] (1997) – *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro. ISBN: 972-576-107-3.

BERNARDO, Carla (2008) – *Projecto de Investigação*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.

CABRAL, Alice Caldeira (1993) – “A Utopia da Igualdade. Inclusão ou Exclusão? A pessoa com deficiência, no meio da cidade”. In *Integrar*. Nºs 21 e 22, pp.3-18. ISSN: 0872-4865.

CARVALHO, Olívia; PEIXOTO, Luís (2000) – *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga. ISBN: 972-8424-72-8.

CORREIA, Luís de Miranda (1999) – *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34501-2.

COSTA, Ana [et al.] (1999) – *Uma educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. ISBN: 972-8360-08-8.

COSTA, António Firmino da (1986) – *A pesquisa de terreno em Sociologia*, in: Metodologia das Ciências Sociais, Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org). Porto: Edições Afrontamento.

DURKHEIM, Emile (1973) – *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.

FERREIRA, Dina (2011) – *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

FLORIAN, Lani [et al.] (1998) – “Prática Inclusiva: O quê, Porquê e Como?” In *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-653-9.

FONSECA, Vitor da (1980) – *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm (1967) – *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing.

GUERRA, Isabel (2006) – *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípa

KETELÉ, Jean-Marie De; ROGIER, Xavier (1999) – *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

LOPES, Celeste (1997) – *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Ed. APPACDM.

MANTOAN, Maria (2000) – *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficite intelectual*. Rio de Janeiro: WVA Editora.

MARTINS, Maria (2005) – *Inclusão: Um Olhar sobre as Atitudes e Práticas dos Professores*. Universidade Portucalense. Porto.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1987) – *A Criança Diferente: manual de apoio aos educadores de infância e professores de ensino básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

MOREIRA, Pinheiro [et al.] (2009) – *O Impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação, na Hiperactividade e com Défice de Atenção: O contributo dos Softwares Educativos*. Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração. Aveiro.

NIELSON, L. (1999) – *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

NUNES, Clarisse [et al.] (2005) – “Os alunos com multideficiência na sala de aula”. In *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores, Lda. ISBN: 972-47-2931-1.

ODOM, S. (2007) – *Alargando a Roda. A Inclusão de crianças com Necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

PARSONS, Talcott (1965) – *The Social Sistem*. London: The Free Press of Glencoe.

PEREIRA, Filomena (1996) – *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação. ISBN: 972- 9301-20-4.

PEREIRA, Filomena (coord.) (2009) – *Educação inclusiva da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-314-9.

PEREIRA, Filomena (coord.) [et al.] (1999) – *A Educação de alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 972-742-120-2.

PEREIRA, Filomena (coord.) [et al.] (2008) – *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PINHEIRO, Eva (2010) – *Percepção das Necessidades da Família enquanto cuidadora, em situações de Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan (2005) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: 4ª ed. Gradiva Publicações, Lda. ISBN 972-662-275-1.

REBELO, Maria (2011) – *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Escola Superior de Educação. Lisboa.

REIS, Felipa Lopes dos (2010) – *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Pactor. ISBN 978-989-693-000-4.

RIEF, Sandra; HEIMBURGE, Julie (2000) – *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Vol. II. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34512-8.

RUIVO, Joaquim Bairrão (coord.) [et al.] (1998) – *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 972-8360-06-1.

RUQUOY, Danielle (1997) – Situação de entrevista e estratégia do entrevistador, in: Albarelo, Luc et al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

SANTOS, Milice [et al.] (s.d.) – “Entre a Escola e a Família, Encontros e Desencontros”. In *Construir uma Escola Inclusiva*. Fundação para o desenvolvimento do Vale de Campanhã. *Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia Editora. ISBN: 972-8818-66-1.

SIMÕES, Ana (1993) – “A importância da Intervenção Precoce Centrada na Família”. In *Integrar*. N.ºs 21 e 22, pp.53-57. ISSN: 0872-4865.



SIMON, Jean (1991) – *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições Asa.

SOUSA, Joyce (2007) – *Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comprovativo entre Brasil e Portugal*. Universidade do Minho. Braga.

SOUSA, Maria de Fátima (2011) – “Percurso(s) com sentido(s)” (não publicado)

WALL, W. D. (1979) – *Educação Construtiva para Grupos Especiais: crianças com limitações e problemas de aprendizagem*. Lisboa: Unesco. ISBN 92-3-1015888-5.

XAVIER, Rita (2008) – *Famílias com Filhos Portadores de Deficiência. Quotidiano e Representações*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.

### **Documentos eletrónicos consultados**

“Educação Especial na Europa. Respostas Educativas Pós 1º Ciclo do Ensino Básico” (2006) *European Agency for Development in Special Needs Education*. Vol. 2, pp. 1 - 97. [Em linha]. [Consultado a 02 de março de 2012]. Disponível em <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume-2/Thematic-PT.pdf>

ALVES, Eduardo (2009) – “Entender a Educação Especial”. [Em linha]. [Consultado a 4 de setembro de 2012]. Disponível em [http://eduardus.do.sapo.pt/docgeral\\_EE.pdf](http://eduardus.do.sapo.pt/docgeral_EE.pdf)

AMIRALIAN, Maria [et al.] (2000) – “Conceituando deficiência”. *Revista de Saúde Pública*, Vol. 34. Nº 1, pp. 97-103. [Em linha]. [Consultado a 27 de abril de 2012.]. Disponível em <http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>

BAMBINO, Leila (s.d.) – “Apostila sobre Dislexia”. [Em linha]. [Consultado a 14 de maio de 2012].

Disponível em [http://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2011/03/apostila\\_dislexia.pdf](http://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2011/03/apostila_dislexia.pdf)

BARROS, Fabrício (2010) – “Totalidade: Ciências Sociais e Métodos”. [Em linha]. [Consultado a 19 de junho de 2012].

Disponível em <http://totalidade.blogspot.pt/2010/03/serie-definicoes-relacao-social.html>

BARROS, José (2010) – “Igualdade, Desigualdade e Diferença: três conceitos em interação”. *A Construção Social da Cor*. Pp. 19-26. [Em linha]. [Consultado a 10 de abril de 2012]. Disponível em [http://construcaosocialdacor.blogspot.pt/2010/05/igualdade-desigualdade-e-diferenca-tres\\_24.html](http://construcaosocialdacor.blogspot.pt/2010/05/igualdade-desigualdade-e-diferenca-tres_24.html)

BATTISTELLA, Linamara (s.d.) – “Conceito de Deficiência Segundo a Convenção da ONU e os Critérios da CIF”. [Em linha]. [Consultado a 27 de abril de 2012.]. Disponível em <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/274.pdf>

CAMPOS, Sofia; MARTINS, Rosa (2008) – “Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual”. *Educação, Ciência e Tecnologia*. Nº 34, pp. 223-231. [Em linha]. [Consultado a 07 de março de 2012].

Disponível em [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/375/1/Educacao\\_especial.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/375/1/Educacao_especial.pdf)

CARVALHO, Ana; ONOFRE, Catarina (s.d.) – “Aprender a olhar para o outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º ciclo do Ensino Básico”. [Em linha]. [Consultado a 23 de março de 2012]. Disponível em [http://sitio.dgjidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/712/aprender\\_olhar\\_outro.pdf](http://sitio.dgjidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/712/aprender_olhar_outro.pdf)

CARVALHO, Elisa de Castro (s.d.) – “Evolução histórica da Educação Especial”. [Em linha]. [Consultado a 08 de março de 2012].

Disponível em <http://cursosefa.do.sapo.pt/recursos/evolucao.pdf>

CONCEITO (2003) [Em linha]. [Consultado a 12 de junho de 2012]. Disponível em <http://www.senac.com.br/conheca/DCconceito.pdf>

COSTA, Helena Lopes da (2009) – “Ensino Especial”. [Em linha]. [Consultado a 12 de março de 2012].

Disponível em <http://educar.files.wordpress.com/2009/07/releducespecial.pdf>

COSTA, Manuel Francisco (2003) – “Ser diferente”. [Em linha]. [Consultado a 30 de março de 2012]. Disponível em

[http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=11&sqi=2&ved=0CHYQFjAK&url=http%3A%2F%2Fwww.pcd.pt%2Fbiblioteca%2F.doc%2FSer%2520diferente1.doc&ei=eMXpT8eTHYrF0QXV08WpAQ&usg=AFQjCNHgtDXzKa3c3iBoJYUtvh3luPsm\\_g&sig2=QGLOJC5vkI1C2vBsn\\_A7TQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=11&sqi=2&ved=0CHYQFjAK&url=http%3A%2F%2Fwww.pcd.pt%2Fbiblioteca%2F.doc%2FSer%2520diferente1.doc&ei=eMXpT8eTHYrF0QXV08WpAQ&usg=AFQjCNHgtDXzKa3c3iBoJYUtvh3luPsm_g&sig2=QGLOJC5vkI1C2vBsn_A7TQ)

DAMÁZIO, Mirlene (2007) – “Atendimento Educacional Especializado. Pessoa com Surdez”. [Em linha]. [Consultado a 3 de maio de 2012].

Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)

DARTORA, Vanderléia (2010) – “Vivências e Valores no Cotidiano de uma Comunidade Rural do Sudoeste Goiano: a transdisciplinaridade como caminho de paz” *Revista Caminhos de Geografia*. Vol. 11, Nº 35, pp. 275-283. [Em linha]. [Consultado a 22 de junho de 2012]. Disponível em [http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/56776\\_6548.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/56776_6548.PDF)

FERNANDES, António Teixeira (s.d.) – “Desigualdades e Representações Sociais”. [Em linha]. [Consultado a 4 de abril de 2012].

Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1478.pdf>

FERNANDES, Tereza; VIANA, Tania (2009) – “Alunos com Necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades”. [Em linha]. [Consultado a 22 de maio de 2012].

Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>

JOAQUIM, Nelson (s.d.) – “Igualdade e discriminação”. [Em linha]. [Consultado a 29 de março de 2012].

Disponível em

<http://www.advogado.adv.br/artigos/2006/nelsonjoaquim/igualdadeediscriminacao.htm>

KARPINSKI, Carmem; SOPELSA, Ortenila (2009) – “A Inclusão Social e o Desenvolvimento da Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Especiais nas Classes Regulares”. [Em linha]. [Consultado a 22 de maio de 2012]. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c165.pdf>

KOTESKI, Ellen (2011) – “Análise do Conceito de Desigualdade Social em Rousseau e Marx”. *Recanto das Letras*. [Em linha]. [Consultado a 29 de março de 2012]. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3070813>

LIMA, Sandra Vaz de (2008) – “Inclusão: Um Novo Olhar Sobre A Educação Dos Surdos No Ensino Regular”. [Em linha]. [Consultado a 22 de março de 2012]. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/inclusao-um-novo-olhar-sobre-a-educacao-dos-surdos-no-ensino-regular/4397/>

MADUREIRA, Ana (2000) – “Metodologia Qualitativa”. [Em linha]. [Consultado a 13 de junho de 2012]. Disponível em [http://www.google.pt/#hl=pt-PT&output=search&scient=psy-ab&q=A+entrevista+consiste+numa+ferramenta+interativa+que+adquire+sentido+dentro+de+um+espa%C3%A7o+dial%C3%B3gico%2C+em+que+o+estabelecimento+do+v%C3%ADnculo+entre+o+investigador+e+os+sujeitos+investigados+cumpre+uma+fun%C3%A7%C3%A3o+essencial+na+qualidade+dos+indicadores+emp%C3%ADricos+produzidos+\(Gonz%C3%A1lez+Rey%2C+1999\).+&oq=A+entrevista+consiste+numa+ferramenta+interativa+que+a+adquire+sentido+dentro+de+um+espa%C3%A7o+dial%C3%B3gico%2C+em+que+o+estabelecimento+do+v%C3%ADnculo+entre+o+investigador+e+os+sujeitos+investigados+cumpre+uma+fun%C3%A7%C3%A3o+essencial+na+qualidade+dos+indicadores+emp%C3%ADricos+produzidos+\(Gonz%C3%A1lez+Rey%2C+1999\).+&gs\\_l=hp.3...9457.9457.0.40770.1.1.0.0.0.0.0..0.0...0.1...1c.yqTWrV9uWZQ&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.r\\_qf,cf.osb&fp=2b03d7a1be6acfc7&biw=1280&bih=601](http://www.google.pt/#hl=pt-PT&output=search&scient=psy-ab&q=A+entrevista+consiste+numa+ferramenta+interativa+que+adquire+sentido+dentro+de+um+espa%C3%A7o+dial%C3%B3gico%2C+em+que+o+estabelecimento+do+v%C3%ADnculo+entre+o+investigador+e+os+sujeitos+investigados+cumpre+uma+fun%C3%A7%C3%A3o+essencial+na+qualidade+dos+indicadores+emp%C3%ADricos+produzidos+(Gonz%C3%A1lez+Rey%2C+1999).+&oq=A+entrevista+consiste+numa+ferramenta+interativa+que+a+adquire+sentido+dentro+de+um+espa%C3%A7o+dial%C3%B3gico%2C+em+que+o+estabelecimento+do+v%C3%ADnculo+entre+o+investigador+e+os+sujeitos+investigados+cumpre+uma+fun%C3%A7%C3%A3o+essencial+na+qualidade+dos+indicadores+emp%C3%ADricos+produzidos+(Gonz%C3%A1lez+Rey%2C+1999).+&gs_l=hp.3...9457.9457.0.40770.1.1.0.0.0.0.0..0.0...0.1...1c.yqTWrV9uWZQ&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf,cf.osb&fp=2b03d7a1be6acfc7&biw=1280&bih=601)

MARISTELA (2006) – “A Interação Social” [Em linha]. [Consultado a 30 de julho de 2012]. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/242987>

MENEZES, Rubem (2006) – “O que é Ser Diferente na Sociedade Contemporânea e o que é Gerir uma Escola Tendo como foco a Diversidade”. [Em linha]. [Consultado a 22 de março de 2012]. Disponível em <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/o-que-e-ser-diferente-na-sociedade-contemporanea-e-o-que-e-gerir-uma-escola-tendo-como-foco-a-diversidade-505/artigo/>

MENICUCCI, Maria (coord.) (s.d.) – “A APAE e a Educação Inclusiva”. [Em linha]. [Consultado a 16 de abril de 2012]. Disponível em <https://www.google.pt/#hl=pt->

PT&output=search&scient=psy-ab&q=A+APAE+e+a+Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva&oq=A+APAE+e+a+Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva&gs\_l=hp.3...3063.15009.1.15282.33.31.2.0.0.0.404.7518.0j13j12j4j2.31.0...0.0.7fGx1n4a1w&psj=1&bav=on.2,or.r\_gc.r\_pw.r\_cp.r\_qf.,cf.osb&fp=2dc6700ef5a01a05&biw=1280&bih=637

MOTA, Ático Vilas-Boas da (2009) – “Igualdade social: um valor a ser questionado”. [Em linha]. [Consultado a 18 de junho de 2012].

Disponível em <http://www.nosrevista.com.br/2009/02/04/igualdade-social-um-valor-a-ser-questionado/>

NOÉ, Alberto (2000) – “A Relação Educação e Sociedade. Os Factores Sociais que Intervém no Processo Educativo”. *Revista Avaliação Universidade de Campinas*, Vol. 5. Nº 3, pp. 1-12. [Em linha]. [Consultado a 20 de março de 2012]. Disponível em <http://www.cyps.g12.br/centropedagogico/Centro%20Ped%202009/pdf/Unifran/Modulo%20VII%20Adriana%20Braga/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20SOCIEDADE.pdf>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Assembleia Geral da (1975) – “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”. [Em linha]. [Consultado a 20 de abril de 2012]. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)

RORIZ, Taciana [et al.] (2005) – “Inclusão Social/Escolar de Pessoas com Necessidades Especiais: Múltiplas Perspectivas e Controversas Práticas Discursivas”. [Em linha]. [Consultado a 19 de junho de 2012].

Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicosp/v16n3/v16n3a09.pdf>

SANTOS, Heloisa; NASCIMENTO, Milena (2001) – “Desenvolvimento de Crianças Portadoras de Necessidades Educativas Especiais e o Contexto da Escola Inclusiva”. [Em linha]. [Consultado a 07 de agosto de 2012.].

Disponível em

[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/DESENVOLVIMENTO\\_CRIANCAS\\_NECESIDADES.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/DESENVOLVIMENTO_CRIANCAS_NECESIDADES.pdf)

SANTOS, Mário (2008) – “Reflexões sobre Investigação Qualitativa”. [Em linha]. [Consultado a 11 de junho de 2012].

Disponível em <http://mariosantos700904.blogspot.pt/2008/06/reflexes-sobre-investigao-qualitativa.html>

SERRA, Helena (2009) – “Educação Especial, estigma ou diferença?” *Revista Saber & Educar*. N° 14, pp. 1-5. [Em linha]. [Consultado a 02 de março de 2012]. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/340/Helena%20Serra%20%282%29.pdf?sequence=1>

TORRES, Carla Ricardo [et al.] (2010) – “Educação Especial. Manual de Procedimentos e Documentos”. [Em linha]. [Consultado a 28 de fevereiro de 2012]. Disponível em [http://www.aeceleiros.pt/attachments/article/183/Manual\\_da\\_Educacao\\_Especial.pdf](http://www.aeceleiros.pt/attachments/article/183/Manual_da_Educacao_Especial.pdf)

VIDAL, Rosana (2009) – “O papel Do Educador Na Inclusão Social”. [Em linha]. [Consultado a 31 de agosto de 2012]. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-papel-do-educador-na-inclusao-social-993763.html>

### **Referências legislativas**

ARTIGO 3º DO DECRETO N° 3.298 [Em linha]. [Consultado a 14 de junho de 2012]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)

DECRETO DE LEI N° 3/2008 [Em linha]. [Consultado a 14 de junho de 2012]. Disponível em <http://dre.pt/pdfs/2008/01/00400/0015400164.pdf>

LEGISLAÇÃO [Em linha]. [Consultado a 18 de junho de 2012]. Disponível em <http://www.senac.br/conheca/DClegislacao.pdf>

### **Sites consultados**

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE DEFICIENTES (2012) [Em linha]. [Consultado a 27 de fevereiro de 2012]. Disponível em <http://www.apd.org.pt/>

DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (2011) [Em linha]. [Consultado a 27 de outubro de 2011]. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/>

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2012) [Em linha]. [Consultado a 14 de abril de 2012]. Disponível em <http://www.european-agency.org/>

GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO (2011) [Em linha]. [Consultado a 27 de outubro de 2011]. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011) [Em linha]. [Consultado a 02 de novembro 2011]. Disponível em <http://www.min-edu.pt/>

MISSÃO PERMANENTE DE PORTUGAL JUNTO DAS NAÇÕES UNIDAS (2012) [Em linha]. [Consultado a 05 de março de 2012]. Disponível em [http://www.missionofportugal.org/mop/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=59](http://www.missionofportugal.org/mop/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=59)

PORTAL DO CIDADÃO COM DEFICIÊNCIA (2012) [Em linha]. [Consultado a 24 de fevereiro de 2012]. Disponível em <http://www.pcd.pt/>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2011) [Em linha]. [Consultado a 02 de novembro de 2011]. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/unesco/>





## **Anexos**

### **Anexo 1 – Guião de observação da situação de entrevista**

#### **Categorias:**

- a) O espaço: identificar as condições do local da entrevista (conforto; asseio; iluminação; temperatura; arejamento; etc.)
- b) Comportamento do entrevistado
- c) Expressão verbal do entrevistado (dicção; pronuncia; pronuncia; volume; ênfase; etc.)
- d) Expressão não-verbal do entrevistado (movimentos faciais e corporais; gestos; olhares; entoação; etc.)
- e) Intermissão
- f) Vestuário do entrevistado
- g) Interações ocorridas durante a entrevista (pré e pós gravação de entrevista)

## Anexo 2 – Grelha de observação da situação de entrevista

### Informações Gerais

Número de Entrevista	
Entrevistado	
Local	
Data de realização	
Duração	

CATEGORIAS	OBSERVAÇÃO
O espaço: identificar as condições do local da entrevista	
Comportamento do entrevistado	
Expressão verbal do entrevistado	
Expressão não-verbal do entrevistado	
Intermissão	
Vestuário do entrevistado	
Interações ocorridas (pré e pós gravação de entrevista)	

### **Anexo 3 – Guião de entrevista semiestruturada para os professores**

No contexto de uma investigação para uma dissertação de Mestrado em Sociologia, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, cujo título é “Educação Especial num espaço escolar”, foram elaborados os presentes tópicos do guião de entrevista tendo como objetivo fulcral uma perceção mais esclarecedora acerca das atitudes dos professores de educação especial face à inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em contexto escolar e, ainda, perceber os contributos que o corpo docente tem no sucesso escolar destas crianças.

Gratulámo-nos, desde já, a sua participação e garantimos o anonimato das respostas.

#### **A. Caracterização sociodemográfica**

Apreender dados relativos ao perfil sociodemográfico do entrevistado:

- Idade
- Sexo
- Estado civil

#### **B. Educação Especial: Escola – Professores e o seu quotidiano**

Entender o funcionamento da escola e a organização do dia a dia dos professores que acompanham os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE):

- Percurso académico
- Experiência profissional
- Formação especializada
- Tempo de experiência em educação especial
- Funções desempenhadas nesta instituição (relate-nos um pouco):
  - Com os alunos portadores de deficiência
  - Com os professores que acompanham os alunos com NEE
  - Em sala de aula
  - Com os funcionários
  - Com os pais
  - Com outras instituições
  - Trabalho individual
  - Etc.
- Trabalho individualizado ou em equipa:
  - Vantagens e/ou desvantagens

- Necessidade e existência da educação especial na escola:
  - Motivo da sua institucionalização
  - Fatores de admissão dos alunos com NEE
- Ensino das crianças portadoras de deficiência:
  - Organização e funcionamento da educação especial (relate-nos um pouco)
  - Processo de avaliação dos professores para com estes alunos
  - Principais áreas de apoio/disciplinas destes alunos
  - Objetivos da escola para este tipo de ensino
- Os alunos e a constituição de turmas (tanto na sala de apoio como nas salas de ensino regular):
  - Integração dos alunos varia (ou não) em função do grau de dificuldade inerente à problemática do aluno e/ou do sucesso escolar
- Motivo da escola dedicar-se a vários tipos de problemática (e não apenas um)
- Condições fundamentais por parte da escola para receber um aluno com NEE:
  - Recursos necessários
- Percepções sobre a escola relativamente às condições humanas/materiais
- Opinião sobre educação especial/inclusão

### **C. Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

Compreender o procedimento do ensino e a organização do dia a dia dos alunos com NEE:

- Descrição de criança com NEE
- Tomada de conhecimento da problemática dos alunos:
  - Quando
  - Quem transmite
  - Percepção pormenorizada sobre a problemática antes de se relacionar com a criança
  - Etc.
- Principais dificuldades da maioria dos alunos:
  - Físicas
  - Psicológicas
  - Etc.
- Principais obstáculos sentidos pelo professor em relação aos alunos
- Estratégias utilizadas para superar as dificuldades dos alunos

- Participação dos alunos em atividades promovidas pela escola:
  - Com alunos do ensino regular
  - Quem motiva para que o aluno participe com os outros alunos (a própria criança, o professor e/ou o funcionário)
  - Etc.
- Apreciação do relacionamento com as crianças do ensino regular:
  - Recreio
  - Atividades
  - Etc.
- Intervenção do aluno na sala de apoio:
  - Estratégias utilizadas pelo professor
- Descrição do nível de funcionalidade e incapacidade destes alunos:
  - Identificação dos fatores ambientais que constituem barreiras ou facilidades aos alunos

#### **D. Relacionamento: Professores – Alunos com NEE – Funcionários – Família**

Perceber a relação entre os professores de educação especial, de ensino regular, alunos portadores de deficiência, funcionários e a família da criança:

- Relação social por parte do professor com as crianças portadoras de deficiência
- Percepção da relação dos seus colegas (professores e funcionários) com os alunos especiais
- Perspetiva da criança com NEE em relação aos professores educação especial:
  - Sentimentos demonstrados
- Relacionamento/existência de afetividade entre:
  - Professores e alunos com NEE
  - Professores e pais/família dos alunos com NEE
  - Professores do ensino regular com os professores de educação especial
  - Alunos com NEE e alunos do ensino regular
- Interesse demonstrado por parte dos pais/família para com o seu filho:
  - Percurso escolar
  - Atividades promovidas pela escola
  - Etc.

## **E. Visão futura**

Conhecer a importância, bem como as perspectivas futuras face ao ensino e a evolução dos alunos com NEE:

- Expectativas em relação ao progresso e emancipação dos alunos:
  - Contributo do ensino (educação especial) para o desenvolvimento da criança
  - Opinião acerca da visão – atual e futura – do Ministério da Educação (ME) em relação à educação especial

#### **Anexo 4 - Guião de entrevista semiestruturada para os funcionários**

No contexto de uma investigação para uma dissertação de Mestrado em Sociologia, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, cujo título é “Educação Especial num espaço escolar”, foram elaborados os presentes tópicos do guião de entrevista tendo como objetivo fulcral uma perceção mais esclarecedora acerca das atitudes dos funcionários (que acompanham diariamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE) face à inserção destas crianças em contexto escolar e, ainda, averiguar os contributos que o corpo não docente tem no sucesso escolar destes alunos.

Gratulámo-nos, desde já, a sua participação e garantimos o anonimato das respostas.

##### **A. Caracterização sociodemográfica**

Obter dados relativos ao perfil sociodemográfico do entrevistado:

- Idade
- Sexo
- Estado Civil

##### **B. Educação Especial – Funcionários e o seu quotidiano**

Entender a organização do dia a dia dos funcionários que acompanham os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE):

- Habilitações
- Função que desempenha nesta instituição
- Formação na área
- Tempo de experiência com os alunos portadores de deficiência
- Funções que desempenha no dia a dia (relate-nos um pouco):
  - Com os alunos portadores de deficiência
  - Com os professores que acompanham os alunos
  - Com os pais
  - Etc.
- Acompanhamento dos alunos:
  - Quem os recebe
  - Alunos com NEE ajudam uns aos outros
  - Alunos do ensino regular auxiliam
  - Etc.
- Cuidados diários (higiene, por exemplo):

- Como
- Quem ajuda
- Quanto tempo ocupado
- Etc.
- Alimentação das crianças (almoço, por exemplo):
  - Como
  - Quem ajuda
  - Quanto tempo ocupado
  - Junto aos alunos do ensino regular (ou sozinho)
  - Etc.
- Trabalho individualizado ou em equipa:
  - Vantagens e/ou desvantagens
- Opinião sobre Educação Especial

### **C. Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

Compreender todo o procedimento do conhecimento da deficiência por parte dos funcionários e a organização do dia a dia dos alunos com NEE:

- Descrição de criança com NEE
- Tomada de conhecimento da problemática dos alunos:
  - Quem transmite
  - Perceção pormenorizada sobre a problemática antes de se relacionar com a criança
  - Etc.
- Principais dificuldades da maioria dos alunos:
  - Físicas
  - Psicológicas
  - Etc.
- Principais obstáculos sentidos pelo funcionário em relação aos alunos
- Estratégias utilizadas para superar as dificuldades dos alunos
- Participação dos alunos em atividades promovidas pela escola:
  - Com outros alunos do ensino regular
  - Quem motiva para que os alunos participem com os outros alunos (a própria criança; o professor e/ou o funcionário)
  - Etc.



- Apreciação do relacionamento das crianças com NEE com os alunos do ensino regular:
  - Recreio
  - Atividades
  - Etc.
- Descrição do nível de funcionalidade e incapacidade destes alunos:
  - Identificação dos fatores ambientais que constituem barreiras ou facilidades aos alunos

#### **D. Relacionamento: Funcionário – Alunos com NEE – Professores – Família**

Perceber a relação entre o funcionário, os alunos portadores de deficiência, professores e a família das crianças com NEE:

- Acompanhamento direto e próximo dos pais com a escola:
  - Com os funcionários
  - Com os professores
- Interesse demonstrado pelos pais:
  - Percurso escolar do filho
  - Atividades
  - Etc.
- Estímulo por parte da escola para a participação dos pais:
  - Nas atividades desenvolvidas pelos filhos (ou pela escola)
- Perspetiva da criança com NEE em relação aos funcionários:
  - Sentimentos demonstrados
- Relacionamento/existência de afetividade entre:
  - Funcionários e alunos com NEE
  - Funcionários e pais/família dos alunos com NEE
  - Alunos com NEE e alunos do ensino regular
  - Alunos com NEE e professores (educação especial e outros)

#### **E. Visão futura**

Conhecer a importância, bem como as perspetivas futuras face ao ensino e a evolução dos alunos com NEE:

- Expectativas em relação ao progresso e emancipação dos alunos:
  - Contributo do ensino (educação especial) para o desenvolvimento da criança

## **Anexo 5 - Guião de entrevista semiestruturada para as famílias**

No contexto de uma investigação para uma dissertação de Mestrado em Sociologia, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, cujo título é “Educação Especial num espaço escolar”, foram elaborados os presentes tópicos do guião de entrevista tendo como objetivo fulcral uma perceção mais esclarecedora sobre o impacto que a deficiência tem/trouxe à família com filhos detentores de deficiência e, ainda, perceber os contributos prestados quer pelo corpo docente quer pelo corpo não docente da escola para o progresso (sucesso escolar) destas crianças.

Gratulámo-nos, desde já, a sua participação e garantimos o anonimato das respostas.

### **A. Caracterização familiar**

Conhecimento da composição/estrutura familiar:

- Composição do agregado familiar
- Caracterização sociodemográfica do agregado familiar
- Outros filhos com Necessidades Educativas Especiais

### **B. Caracterização do(s) filho(s) (com deficiência)**

Obter dados relativamente à caracterização e perfil do filho detentor de deficiência (tentar perceber toda a descrição do seu dia a dia):

- Idade
- Sexo
- Tipo de deficiência do filho portador
- Nível de autonomia do filho (ou totalmente dependente de outros)
- Dia a dia do filho (relate-nos um pouco):
  - Em tempo letivo
  - De férias
  - Fim de semana
- Tipo de equipamentos/serviços que o filho utiliza com frequência (em casa e na escola)

### **C. Relacionamento Família - Escola**

Entender a relação entre o ambiente familiar e o sucesso escolar destes alunos:

- Atitude face à integração social e escolar do filho
- Apreciação relativa à adaptação/integração do filho com os outros colegas

- Escolha/decisão sobre o tipo de resposta educativa pretendida para que possam participar/acompanhar o descendente nas atividades educativas (em casa e/ou na escola) – de forma a orientar e apoiar a evolução e o sucesso escolar do filho
- Apoio por parte da Escola:
  - Professores
  - Funcionários
  - Etc.
- Estratégias adotadas pela escola no auxílio dos alunos com NEE (se considera uma boa organização ou não)
- Apoio em alguma área fora da escola (por exemplo: centro de estudos)
- Opinião do filho relativamente à escola (esta resposta depende da problemática do filho)
- Descrição de criança com NEE

#### **D. Momento da tomada de conhecimento da deficiência**

Compreender todo o procedimento do conhecimento da deficiência (desde o antes até à descoberta):

- Tomada de conhecimento da deficiência do filho:
  - Antes ou depois do parto
  - Em que situação foi transmitida
  - Por quem
- Reação perante a notícia
- Processo (dos pais) de aceitação da deficiência
- Reação/aceitação do filho por parte dos parentes mais próximos

#### **E. Alterações no quotidiano depois da deficiência**

Perceber as principais mudanças que surgiram na vida da família perante a situação de deficiência:

- Principais mudanças sucedidas na relação com os parentes
- Mudança(s) relevante(s) depois do surgimento da deficiência – exemplo: condições habitacionais (se já possuía condições ou teve de fazer alterações na habitação)

- Alterações no dia a dia comparativamente às famílias com filhos não possuidores de deficiência
- Impacto e aspetos ocorridos na relação do casal

## **F. Composição do quotidiano**

Entender a estrutura/organização do dia a dia da família para com o filho portador de deficiência:

- Cuidados diários para com o filho (higiene, por exemplo):
  - Como
  - Quem ajuda
  - Quanto tempo ocupado
  - Etc.
- Elementos mais próximos nos cuidados e educação do filho:
  - Quem toma as decisões sobre o filho;
  - Quem o acompanha às consultas médicas, à escola

## **G. Apoios prestados**

Identificar as redes de apoio disponíveis à família:

- Ajuda(s) financeira(s) e/ou emocional de familiares e/ou amigos
- Outros apoios (exemplo: Associações; Estado, entre outras)
- Pessoas que mais apoiaram/apoiam emocionalmente

## **H. Visão futura**

Conhecer as perspetivas futuras face ao filho portador de deficiência (dos pais e de todo o agregado familiar):

- Expectativas em relação ao progresso e emancipação pessoal do filho
- Principais preocupações relacionadas com o futuro do filho

## **I. Caracterização sociodemográfica**

Apreender dados relativos ao perfil sociodemográfico do entrevistado:

- Idade
- Sexo
- Estado civil
- Habilitações

- Profissão e situação da profissão
- Rendimento (mensal) da família

**Rendimento (mensal) da família**

<b>A</b>	<b>Menos do salário mínimo (= 485 €)</b>
<b>B</b>	<b>De 485 a 700 €</b>
<b>C</b>	<b>De 701 a 1000 €</b>
<b>D</b>	<b>De 1001 a 1500 €</b>
<b>E</b>	<b>De 1501 a 2000 €</b>
<b>F</b>	<b>De 2001 a 2500 €</b>
<b>G</b>	<b>Mais de 2500 €</b>

**Anexo 6 – Grelha de análise das entrevistas efetuadas aos professores**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SÍNTESE</b>	<b>EXCERTOS DAS ENTREVISTAS</b>
<b>Caracterização sociodemográfica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Estado civil</li> </ul>		
<b>Percurso académico</b>		
<b>Experiência profissional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação sobre a realidade em análise</li> <li>▪ Tempo de experiência</li> </ul>		
<b>Tarefas desempenhadas pelos professores</b>		
<b>Necessidade e existência da Educação Especial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivo de institucionalização</li> <li>▪ Fatores de admissão dos alunos com NEE</li> </ul>		
<b>Ensino das crianças com NEE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização</li> <li>▪ Avaliação</li> <li>▪ Principais áreas de apoio</li> <li>▪ Objetivos da escola para este tipo de ensino</li> </ul>		
<b>Constituição de turmas dos alunos com NEE</b>		
<b>Recursos necessários para receber alunos com NEE</b>		
<b>Apreciação sobre Educação</b>		

<b>especial/ Inclusão</b>		
<b>Descrição de criança com NEE</b>		
<b>Dificuldades sentidas pelos professores na interação com os alunos com NEE</b>		
<b>Atividades destinadas aos alunos com NEE promovidas pela escola</b>		
<b>Barreiras arquitetônicas existentes na escola</b>		
<b>Relação entre os profissionais e os pais</b>		
<b>Tipo de relacionamento entre profissionais e alunos com NEE</b>		
<b>Relação entre alunos com NEE e os do ensino regular</b>		
<b>Perspetiva acerca do progresso e emancipação dos alunos com NEE</b>		
<b>Parecer acerca da visão (atual e futura) do ME em relação à Educação Especial</b>		

## Anexo 7 – Grelha de análise das entrevistas efetuadas aos funcionários

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SÍNTESE	EXCERTOS DAS ENTREVISTAS
<b>Caracterização sociodemográfica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Estado civil</li> </ul>		
<b>Grau de escolaridade / habilitações</b>		
<b>Experiência profissional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Função desempenhada</li> <li>▪ Formações sobre a realidade em análise</li> <li>▪ Tempo de experiência</li> </ul>		
<b>Tarefas desempenhadas pelos funcionários</b>		
<b>Perceção das necessidades dos alunos com NEE</b>		
<b>Apreciação sobre Educação especial</b>		
<b>Descrição de criança com NEE</b>		
<b>Dificuldades sentidas pelos funcionários na interação com os alunos com NEE</b>		
<b>Atividades destinadas aos alunos com NEE promovidas pela escola</b>		
<b>Barreiras arquitetónicas existentes na escola</b>		
<b>Relação entre os profissionais</b>		



e os pais		
Tipo de relacionamento entre profissionais e alunos com NEE		
Relação entre alunos com NEE e os do ensino regular		
Perspetiva acerca do progresso e emancipação dos alunos com NEE		

**Anexo 8 – Grelha de análise das entrevistas efetuadas às famílias**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SÍNTESE</b>	<b>EXCERTOS DAS ENTREVISTAS</b>
<b>Caracterização familiar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ N° do agregado familiar</li> <li>▪ N° de filhos com NEE</li> </ul>		
<b>Caracterização sociodemográfica de todos os membros do agregado familiar (exceto do entrevistado e do filho com NEE)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Estado civil</li> </ul>		
<b>Grau de escolaridade / habilitações</b>		
<b>Profissão / situação atual</b>		
<b>Caracterização sociodemográfica do filho com NEE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Sexo</li> </ul>		
<b>Tipo de deficiência</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível de autonomia</li> <li>▪ O dia a dia</li> <li>▪ Equipamentos/serviços utilizados</li> </ul>		
<b>Atitude face à integração social e escolar</b>		
<b>Relação entre a família e a escola</b>		

<b>Descrição de criança com NEE</b>		
<b>Tomada de conhecimento da deficiência</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reação dos pais perante a notícia</li> <li>▪ Processo de aceitação/reação dos parentes mais próximos</li> </ul>		
<b>Alterações no quotidiano</b>		
<b>Perceção das necessidades do filho com NEE</b>		
<b>Apoios prestados à família</b>		
<b>Perspetiva acerca do progresso e emancipação do filho com NEE</b>		
<b>Principais preocupações relativas ao futuro do filho com NEE</b>		
<b>Caracterização sociodemográfica do entrevistado</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Estado civil</li> </ul>		
<b>Grau de escolaridade / habilitações</b>		
<b>Profissão / situação atual</b>		
<b>Rendimento mensal da família</b>		

## Anexo 9 – Grelha de observação direta

CATEGORIAS	ASPETOS A OBSERVAR
<b>A. Caraterização do Espaço: recreio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização (interna) do espaço (recreio)</li> <li>▪ Limpeza</li> <li>▪ Decoração</li> <li>▪ Ajudas técnicas ao dispor</li> <li>▪ Estado de preservação dos equipamentos</li> <li>▪ Conforto</li> </ul>
<b>B. Atores Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perfil-tipo (idade; género)</li> <li>▪ Modos de apresentação (vestuário)</li> <li>▪ Linguagem cinética</li> <li>▪ Relação com o espaço físico e o tipo de atividades (organização adequada ou imprópria)</li> </ul>
<b>C. Modalidades de Interação no recreio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professores (nomeadamente os de educação especial) – Alunos com NEE</li> <li>▪ Funcionários (particularmente os que acompanham os alunos com NEE) – Alunos com NEE</li> <li>▪ Alunos com NEE – Alunos do ensino regular</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">[Espontaneidade; atitudes / comportamentos; etc.]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alunos – Atividades</li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">[Estratégias educativas usadas para o contributo do progresso e emancipação pessoal dos alunos com NEE]</p>

### **Informações gerais acerca das observações**

<b>Nome do observador</b>	
<b>Dia da semana</b>	
<b>Horas de observação</b>	
<b>Espaço do dia observado</b>	
<b>Data do preenchimento das observações</b>	
<b>Posicionamento do observador face ao cenário de observação</b>	

## Anexo 10 – Pedido de consentimento



### Pedido de Consentimento

Eu, Rafaela Alexandra de Almeida Teixeira, aluna de mestrado em Sociologia, encontro-me a realizar uma investigação no âmbito do mestrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto relativa ao tema “Educação Especial num espaço escolar”.

O objeto de estudo centrado neste projeto de investigação é a Educação Especial, nomeadamente as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de uma escola da Região Norte. Com este estudo, pretendemos compreender de que forma é encarada a educação dos alunos portadores de deficiência desta escola, pois é só através de uma investigação pessoal vasta e rica que adquiriremos uma perceção profunda do problema e auxiliar-nos-á a entender a educação especial na escola que nos debruçaremos para este estudo.

Portanto, procuramos analisar os dados recolhidos de forma indutiva, numa abordagem de investigação exploratória, tentando dar resposta a questões investigativas, isto é, com o método qualitativo conseguiremos pesquisar, explicar e analisar de forma abrangente a problemática pretendida. Atendendo a isso, o principal instrumento a utilizar serão as entrevistas (semiestruturadas), complementadas pela análise de documentos e observação direta.

A discussão dos resultados será constituída de maneira a garantir a confidencialidade e o anonimato dos colaboradores.

Pelo acima exposto, solicito a sua participação no estudo acima mencionado.

### Termo de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do BI nº \_\_\_\_\_, aceito participar na investigação acima referida.

Assinatura

\_\_\_\_\_

Porto, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2012